

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jazyková analýza předpovědi počasí jako informačního komunikátu

Akční výzkum

Linguistics analysis of weather forecasts as an informative text

Action research

Martin Zítka

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy, navazující magisterské, prezenční

Studijní obor: Český jazyk a literatura – francouzský jazyk a literatura

Rok odevzdání diplomové práce: 2015

# PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Jazyková analýza předpovědi počasí jako informačního komunikátu* vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 4. 2015

.....

podpis

# PODĚKOVÁNÍ

Děkuji doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za odborné vedení diplomové práce a cenné připomínky z oblasti metodologie a lingvistiky. Také bych rád poděkoval své rodině a nejbližším přátelům za podporu při dokončování práce.

# ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Jazyková analýza předpovědi počasí jako informačního komunikátu* je rozdělena na dvě části, a sice teoretickou a praktickou.

V první seznamujeme čtenáře s obecnými poznatky z mediální oblasti: vymezujeme pojem mediální komunikace a popisujeme její specifika, věnujeme se mediálnímu produktu, jeho obsahu a významu. Poté volně přecházíme k mediálnímu publiku se zřetelem k žákovi jako ke zvláštnímu typu příjemce. Následuje charakteristika televizní předpovědi počasí v rámci mediální komunikace a analýza jejích typických výrazových prostředků. Celou část završuje popis školního kurikula, především mediální výchovy, neboť samotný výzkum probíhal ve školském zařízení a hlavní cíle byly na požadavcích kurikulárních dokumentů ČR postaveny.

Praktická část představuje motivaci zkoumání a zvolenou metodu akčního výzkumu. Největším oddílem celku je část obsahující vyhodnocování a interpretaci výsledků dílčích aktivit, a to jak propedeutických, tak proaktivních s mediálním produktem.

Mezi hlavní cíle práce patří tvorba a následná aplikace akčního plánu s návrhem činností pro učitele českého jazyka na druhém stupni ZŠ, konkrétně v 7. ročníku. Plán umožňuje: 1) vhodně zařadit televizní předpověď počasí do vyučování, 2) rozvíjet žakovu schopnost porozumění danému typu mediálního produktu, 3) zefektivnit žakovu práci s různými informačními zdroji, 4) zdokonalovat jeho schopnost vyhledávat, hodnotit a třídit informace.

Výsledky práce ukazují, že činnosti akčního plánu byly výzkumníkem navrženy a provedeny patřičně, a tedy že všem účastníkům výzkumu přinesly užitek. Žáci 7. ročníku ZŠ přijímají obsah televizní předpovědi počasí s porozuměním v té míře, jako texty jiné. Tudíž se ukázalo se, že systematickým vedením žáků může učitel výše uvedené kompetence vhodně rozvíjet a tím vyvrátit obecný předpoklad,

že televizní předpovědi počasí představují coby produkty mediální komunikace pro žáka druhého stupně ZŠ nejasné a z hlediska přinášených informací obtížně přístupné texty.

## KLÍČOVÁ SLOVA

akční výzkum, český jazyk a literatura, didaktika, informační hodnota, komunikát, kurikulum, média, mediální komunikace, mediální výchova, předpověď počasí, televizní předpověď počasí, učitel, vzdělávání, základní škola, žák

# ABSTRACT

This thesis is named *Linguistic Analysis of weather forecasts as an informative text* is divided into two parts, theoretical and practical.

In the first part of this thesis readers can find general knowledge of field of media: the term *media communication* is defined, specifics are described, it is talked about a media product, content and meaning. After that we mention media audience with respect to the pupil as a special type of recipient. The following is a characteristic of television weather forecasts within the media communication and analysis of its typical means of expression. The last part of this section is the description of the school curriculum, especially the media education, because the research was made in the schools and the main goals of this thesis were based on requirements of curricula of the Czech Republic.

The second part presents the motivation of investigation and the method of the action research that was chosen. The largest part of this section is the part containing the whole evaluation and interpretation of the results of particular activities, both propaedeutic and proactive with the media product.

The main goals of this thesis are the development and subsequent application of an action plan with projected activities for the Czech language teachers at primary school, especially in the 7th grade. The plan allows: 1) appropriately classify the TV weather forecast in teaching, 2) develop student's ability to understand the specific type of media product, 3) to make student's work with various information sources more effective, 4) to improve their ability to find, evaluate and organize information.

The results show that the researcher designed and built the activities of the action plan properly and therefore that all participants have benefits from the research. The pupils from the 7th grade understand the contents of the television weather forecasts with understanding as the other texts. It therefore appears that when the

teachers lead the pupils systematically, the teacher can develop the competencies properly and thus disprove the common assumption that television weather forecasts represent products as media communication for second level primary school pupil unclear and in terms of information wrought by the texts are difficult to access.



## KEYWORDS

action research, Czech language and literature, didactics, information value, communiqués, curriculum, media, media communication, media education, weather forecast, television weather forecast, teacher, education, elementary school, student

# OBSAH

ÚVOD .....	12
JAZYKOVÁ ANALÝZA PŘEDPOVĚDI POČASÍ JAKO INFORMAČNÍHO KOMUNIKÁTU .....	15
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>15</b>
1.1 MÉDIUM, MÉDIA A MASOVÁ MÉDIA .....	15
1.2 KOMUNIKACE A MEDIÁLNÍ KOMUNIKACE .....	17
1.2.1 <i>Funkce masových médií</i> .....	20
1.3 MEDIÁLNÍ PRODUKT .....	21
1.3.1 <i>Význam mediálního produktu</i> .....	23
1.3.2 <i>Kódování a dekódování</i> .....	25
1.4 ZPRAVODAJSTVÍ A JEHO SPECIFIKA, ZPRÁVA .....	28
1.5 MEDIÁLNÍ PUBLIKUM A JEHO TYPY .....	30
1.5.1 <i>Hledisko produktora</i> .....	30
1.5.2 <i>Hledisko příjemce</i> .....	32
1.5.3 <i>Žák jako zvláštní typ příjemce mediálních obsahů</i> .....	33
1.5.3.1 <i>Psychologická charakteristika</i> .....	34
1.6 PŘEDPOVĚĎ POČASÍ V MEDIÁLNÍ KOMUNIKACI .....	44
1.6.1 <i>Dvojitý pohled na vymezení předpovědi počasí</i> .....	45
1.6.2 <i>Složky televizní předpovědi počasí</i> .....	47
1.6.2.1 <i>Komunikační kontext předpovědi počasí</i> .....	47
1.6.2.2 <i>Interpretace vztahu účastníků komunikace</i> .....	48
1.6.2.3 <i>Tematicko-obsahová struktura předpovědi počasí</i> .....	51
1.6.3 <i>Výrazová složka televizní předpovědi počasí</i> .....	57
1.6.3.1 <i>Výrazové prostředky nesoucí sdělení</i> .....	57
1.6.3.2 <i>Výrazové prostředky zprostředkující kontakt</i> .....	62
1.6.3.3 <i>Neverbální výrazové prostředky</i> .....	66
1.7 KURIKULUM A JEHO POŽADAVKY .....	70
1.7.1 <i>RVP ZV</i> .....	70
1.7.2 <i>Mediální výchova jako průřezové téma</i> .....	71
1.7.2.1 <i>Realizace mediální výchovy na českých školách</i> .....	73
1.7.3 <i>Čtení s porozuměním a čtenářská gramotnost</i> .....	74
1.7.3.1 <i>Zakotvení čtení s porozuměním a čtenářské gramotnosti v kurikulu</i> .....	74
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>78</b>
2.1 MOTIVACE VÝZKUMU .....	78
2.2 FORMULACE CÍLŮ A PŘEDPOKLADŮ .....	79
2.3 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU .....	80
2.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ METODY .....	81
2.4.1 <i>Přístupy v akčním výzkumu</i> .....	82
2.4.2 <i>Účastníci výzkumu</i> .....	83
2.4.3 <i>Specifika akčního výzkumu</i> .....	84
2.4.4 <i>Modely výzkumu</i> .....	86
2.4.5 <i>Fáze akčního výzkumu</i> .....	86
2.4.6 <i>Kritéria kvality</i> .....	87
2.5 VLASTNÍ AKČNÍ VÝZKUM .....	87
2.5.1 <i>Propedeutická fáze</i> .....	88
2.5.1.1 <i>První aktivita zaměřená na funkce textů</i> .....	89
2.5.1.2 <i>Druhá aktivita zaměřená na práci s informačními zdroji</i> .....	94
2.5.1.3 <i>Třetí aktivita zaměřená na porozumění textu</i> .....	100
2.5.1.4 <i>Čtvrtá aktivita s problémovým úkolem</i> .....	113
2.5.2 <i>Zhodnocení výsledků propedeutické části výzkumu</i> .....	119
2.5.3 <i>Výzkumné aktivity s mediálním produktem</i> .....	120
2.5.4 <i>Aktivita zaměřená na porozumění obsahu televizní předpovědi počasí</i> .....	121
2.5.5 <i>Aktivita zaměřená na informační hodnotu televizní předpovědi počasí</i> .....	131
2.5.6 <i>Aktivita zaměřená na persvazivní a manipulační prvky v televizní předpovědi počasí</i> .....	154
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>168</b>

<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>171</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>176</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>178</b>

# Úvod

Média a mediální sdělení patří k našemu životu již zcela neodmyslitelně. Mají výsostné postavení v mezilidské komunikaci díky svým jedinečným vlastnostem. Přinášejí informace ze všech oblastí, ale také formují naši osobnost a širší sociální vazby, což si mnohdy ani neuvědomujeme. Právě proto je důležité, abychom se učili významy produktů mediální komunikace správně dekodovat a poznávat komunikační strategie a techniky jejich tvůrců. Dnes a denně se ale setkáváme se skutečností, že nám, příjemcům sdělení, mladším i starším, řada médií přenášených významů a informací zůstává zastřena.

Média coby společenský fenomén vytvářejí komunikáty, jež mají různé realizační formy. Ovšem ne všechna mediální sdělení jsou příjemci vnímána totožně. Děje se tak nejen z hlediska typů příjemců a jejich potřeb – např. jinak bude vnímat zprávu o volbách do Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR jedinec ve věku střední dospělosti, jinak adolescent, pro něhož obsah, význam a informační hodnota dané zprávy není důležitá; ale i z důvodu médií užitého komunikačního kanálu.

Ve středu našeho zájmu se v této práci ocitá *televizní relace o počasí*, jež je jedním ze zpravodajských žánrů, a tedy i mediálních produktů, se kterým se denně setkáváme. Sama má různé realizační formy, a klade tedy i rozdílné nároky na příjemce – vnímatele, a to vzhledem ke zvukově obrazovému zpracování. Skrze svou časovou dotaci, která čítá nejčastěji od jedné do tří minut, seznamuje příjemce s množstvím různých údajů najednou. Složka zvuková a obrazová tvoří komplex významů, mnohdy doplněných o redundantní informace, které jsou adresátem často velice těžko uchopitelné, a samotný obsah sdělení se pro něj tudíž stává nereprodukovatelným. To podtrhuje i skutečnost neopakovatelnosti televizního sdělení, tedy pomíjivosti zprávy, ve srovnání s relací vytištěnou v novinách.

V oblasti praktického výzkumu byly doposud učiněny kvantitativní analýzy, zejména pak Mgr. Bělohlávkové, jež ve své

bakalářské práci z roku 2010 nazvané *Předpověď počasí jako komunikát. Informační hodnota a manipulační strategie* zkoumala na studentech PedF UK, do jaké míry jsou schopni správně dekodovat informace přinášené předpovědí počasí. Autorka výsledky svých výzkumů později rozvedla v diplomové práci *Informační hodnota a akceptabilita předpovědi počasí* z roku 2013, kde se zaměřila na zjištění podílu a příčiny největší míry informační hodnoty jednotlivých složek televizní relace o počasí na základě sémiotické analýzy nashromážděných dat.

Pro svou současnou práci a výzkum jsem se rozhodl vycházet především ze své práce bakalářské *Jazyk televizní předpovědi počasí* z roku 2010, v níž jsem pomocí zvolené kvantitativní metody provedl komparativní obsahovou a formální analýzu nasbíraných vzorků zaměřenou na tematickou a jazykovou (verbální i neverbální) rovinu produktů s přihlédnutím k jejich informační hodnotě.

Předkládaná diplomová práce *Jazyková analýza předpovědi počasí jako informačního komunikátu* proto volně navazuje na tuto bakalářskou práci. Svá dosavadní zjištění rozšiřuji o *akční výzkum* provedený na druhém stupni ZŠ Černošce, adresou Pod Školou 447 okres Praha-Západ, a to v 7. ročníku, kde působím jako učitel českého jazyka a literatury a občanské výchovy.

Práce je rozdělena na část úvodní, teoretickou, praktickou a závěrečnou. V úvodu se věnuji hlavním motivačním aspektům práce a jejímu zaměření.

V teoretické části se soustředuji na vymezení základních pojmů na základě studia odborné literatury, a to dílem z oblasti mediální komunikace a mediálních produktů, dílem z oblasti lingvistické. Část uzavírají poznatky ze studia vývojové psychologie a školských kurikulárních dokumentů.

Po představení motivace výzkumu následuje formulace cílů a předpokladů práce, charakteristika zkoumaného vzorku, výzkumné metody, a poté popis a vlastního akčního plánu. Výchozím bodem je propedeutická fáze, na níž navazují aktivity zaměřené na práci s televizní

předpovědí počasí ve výuce. Největší část oddílu je věnována výzkumné zprávě, v níž dílčí aktivity analyzuji a interpretuji jejich výsledky. V závěru práce zhodnocuji předpoklady a shrnuji dosažené cíle práce.

# Jazyková analýza předpovědi počasí jako informačního komunikátu

## 1 Teoretická východiska

V kapitole teoretických východisek se budu opírat vedle odborné sekundární literatury zejména o svou bakalářskou práci *Jazyk televizních předpovědí počasí*, jež mi také sloužila jako předvýzkumná fáze této práce diplomové. Další odborná literatura, z níž vycházím, náleží do tří základních tematických bloků: 1) mediální a obecně psychologická, 2) lingvistická, 3) obecně metodologická.

Nejprve vymezuji základní pojmy z mediální komunikace. Značná pozornost je věnována mediálnímu produktu, jeho obsahu, významu a interpretaci. Pokračuji charakteristikou mediálního publika se zřetelem k žákovi jako specifickému příjemci. Poté se snažím nahlížet na předpověď počasí jako na celek prostupující mediální komunikací. Oddíl je zakončen představením kurikulárních dokumentů vztahujících se k mediální výchově.

### 1.1 Médium, média a masová média

Burton a Jiráček se ve svém díle *Úvod do studia médií* zabývají otázkou důležitosti výzkumu médií. Shodují se, že mediální komunikace je „*podstatným rysem života společnosti*“. Rozvádějí Potterův názor, že „*média nabízejí sdělení v tak velkém množství a tak snadno dostupná, že v nás vzbuzují dojem, že (díky médiím) vidíme svět v celé jeho pestrosti, a čím více jsme působení médií vystaveni, tím víc v nás sílí pocit, že jsme se ocitli v nadřazeném postavení, v němž jsme schopni pochopit, jak svět funguje*“<sup>1</sup>. Studovat média znamená porozumět obsahu jejich sdělení, kriticky zhodnotit přenášené významy a zorientovat se v jimi předkládaném obrazu světa. Mnozí autoři proto zavádějí pojem tzv. *mediální gramotnosti*, tedy vybavenosti jedince dovednostmi kriticky

---

<sup>1</sup> BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. *Úvod do studia médií*. 1. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2003, s. 22. ISBN 80-85947-67-6.

dešifrovat mediální obsahy. O užívání masových médií se běžně uvažuje jako o svébytném typu *sociální komunikace*.

Základním termínem, z něhož budeme vycházet, je původem latinské slovo *médium*, jež znamená prostředek nebo prostředník. Podle Osvaldové a Halady je médium v komunikaci pojato jako vše, co ji umožňuje, tedy to, „*co slouží jako prostředek k uchování a přenosu sdělení v prostoru a čase*“<sup>2</sup>. V užším významu je fenoménem, který zprostředkovává někomu nějaké sdělení, tedy tzv. *komunikačním médiem*. Jiráček a Köpplová hodnotí média jako „*velmi složité a v čase se proměňující jevy, který ovlivňují kulturní, ekonomické, společenské, technické a politické okolnosti dané doby*“<sup>3</sup>. Do procesu *mediace* vstupuje mezi dvě komunikující strany prostředník. Zprostředkování tvoří hlavní náplň činnosti masových i jiných médií. Každé médium aktivním interpretativním přístupem „*vtiskuje sdělení, procesu mediace, osobitý ráz*“, který je dílem sociální rolí zprostředkovatele, dílem pravidly, která pro situaci, v níž se vyskytuje, platí<sup>4</sup>.

Slovo médium, resp. *primární médium*, je vícevýznamové. Je proto jazykovými uživateli chápáno různě, např. jako samotná technologie, pomocí které ke komunikaci dochází, dále jako instituce či fyzická osoba, ba dokonce tvář, jež se na komunikaci podílí, ale též samotný *kód*, bez něhož by se mediální, a vlastně jakákoliv komunikace, odehrát nemohla – *jazyk*, v našem případě *čeština*. *Sekundárními médii* jsou konkrétní skupiny produktů lidské činnosti či fenomény doby – např. telefon, fax, počítač, dále tisk, televize, rozhlas a internet, popř. tzv. *nová média*<sup>5</sup>. Mezi typická a zároveň nejstarší masová média patří právě *tisk*. Dnes je již mediální nabídka nesmírně bohatá, řadíme mezi ně např. noviny; časopisy; knihy; pozemní kabelové i satelitní televizní vysílání; film; formáty CD, DVD, MP3, řídce MC a VHS; již zmíněný počítač;

---

<sup>2</sup> OSVALDOVÁ, Barbora, Jan HALADA. *Encyklopedie praktické žurnalistiky*. 1. vydání. Praha: Libri, 1999, s. 104. ISBN 80-85983-76-1.

<sup>3</sup> JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003, s. 21. ISBN 80-7178-697-7.

<sup>4</sup> Jiráček, Köpplová 2003:43

<sup>5</sup> Jiráček, Köpplová, 2003:16n.



internet a elektronické ekvivalenty tištěných médií (multimédia). V běžném denním komunikačním styku je tvar slova *médium* užíván spíše v plurálové podobě. Proto se jí držíme. Za český ekvivalent může být považováno sousloví *hromadné sdělovací prostředky*.

Při komunikačním procesu přenášejí média obsahy veřejného charakteru soustředěné na *masy*, tedy na blíže kvantitativně neurčeného anonymního adresáta, pro něhož se vžil v mediální oblasti termín *publikum*.

## 1.2 Komunikace a mediální komunikace

Slovo komunikace vzešlo z latiny z výrazu *communicatio* a jeho původní význam byl *vespolné účastnění*. Latinské sloveso *communicare* význam dotvořilo na *činit něco společným, něco společně sdílet*. Jak píše Zbyněk Vybíral, „komunikace není jen pouhým prouděním informace z bodu A do bodu B“, ale „podílením se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy“<sup>6</sup>. Zahrnuje tedy nejen sdělování, ale také sdílení. Podle Watzlawicka, Beavinové a Jacksona má každá komunikace svou „**syntax** – kódování, komunikační kanály, kapacitu komunikace, rychly, *redundance*; **sémantiku**, jež analyzuje významy slov, a **pragmatiku**. Ta se zabývá vztahem mezi producentem a příjemcem v konkrétním kontextu; porozuměním záměru producenta a reakcí příjemce; dále ovlivňováním, přesvědčováním, potvrzováním, přijímáním a odmítáním komunikovaného, sebepojetí druhého“<sup>7</sup>; atd.

Pro úplné pochopení procesu mediální komunikace je vhodné vysvětlit a odlišit ještě dva pojmy, a to komunikaci typu *přenosového* a typu *kulturálního*, resp. *konstitutivního*, řidčeji též *rituálního*<sup>8</sup>.

Komunikace prvního typu se drží základního komunikačního schématu Harolda Lasswella, že *někdo říká něco někomu, nějakým*

---

<sup>6</sup> VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 25. ISBN 80-7178-998-4.

<sup>7</sup> WATZLAWICK, Paul. *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 1. vydání. Hradec Králové: Konfrontace, 1999, s. 176. ISBN 80-860-8804-9.

<sup>8</sup> Jiráček, Köpplová 2003:46n.

*kanálem a s nějakým účinkem.* Produktor tedy sděluje zprávu adresátovi s jistým záměrem pomocí jazykového kódu, přičemž je žádoucí, aby k němu konkrétní sdělení došlo v nezkrácené podobě a dosáhlo kýženého komunikačního cíle. Oba účastníky komunikace nazýváme komunikanty. Ti jsou ve vzájemném vztahu a očekává se, že adresát na produktorovo sdělení určitým způsobem zareaguje. To je typické pro komunikaci interpersonální. Zde narážíme podle slov Jiráka a Köpplové na slabiny vymezení, přičemž zcela nejzásadnější jsou „*nejistota kolem toho, kdo je vlastně v masové komunikaci podavatelem sdělení; přehlížení zásadního rozdílu v kontextech ‚podání‘ a ‚příjmu‘ a také aktivní podíl ostatních účastníků na komunikaci samotné*“<sup>9</sup>. Roman Jakobson připojil proto ve svém komunikačním modelu *bezprostřední kontext komunikační situace*<sup>10</sup>, tedy „*celkovou situaci kulturní a společenskou, jakožto i aktivní účast komunikantů na komunikačním aktu*“<sup>11</sup>. Pro studium médií a mediálních obsahů je vhodný model George Gerbnera, jenž rozšířil Lasswelloy formulace, a z pětiprvkového modelu se stal desetiprvkový: „*(1) někdo (2) vnímá nějakou událost (3) a reaguje na ni (4) v nějaké situaci (5) pomocí nějakých prostředků, (6) aby nabídl materiály (7) v nějaké podobě (8) a v nějakém kontextu (9) a s nějakým obsahem (10) a s nějakými důsledky*“<sup>12</sup>. Gerbnerův model počítá již s existencí tzv. *mediátora* (o pojmu viz dále) a s tím, že událost a sdělení, které se jí nechalo inspirovat, se od sebe mohou významně lišit.

Naopak *kulturální* neboli *konstitutivní* komunikační typ konstruuje sdílený prostor významů, jenž je společný produktorovi i adresátovi. „*Komunikace se stává rituálem, v němž se její účastníci vztahují ke sdílenému kontextu a do něj zařazují nabízené či vyhledané sdělení. (...) Mediální komunikaci lze z tohoto pohledu vnímat jako kulturně podmíněné prostředí, ve kterém jsou k dispozici sdělení nesoucí*

---

<sup>9</sup> JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 28. ISBN 978-807-3674-663.

<sup>10</sup> JAKOBSON, Roman. *Lingvistika a poetika*. In: *Poetická funkce*. 1. vydání. Praha: Jinočany 1995, s. 74–105.

<sup>11</sup> Jirák, Köpplová 2009:49.

<sup>12</sup> Jirák, Köpplová 2009:29.

*sdílené významy, jako kulturní fórum – ten tvoří celek, ideologii*“<sup>13</sup>. Jinými slovy, soustřeďuje se na potvrzování významů, hodnot, soudů a přesvědčení na rozdíl od přenosového modelu, jenž se zaměřuje na informaci. Nejde tedy o dvě protikladné koncepce, jež se navzájem vylučují, ale o dva možné pohledy na tentýž sociální proces, jenž pro nás představuje mediální komunikaci.

Pomocí jednotlivých obecných rysů komunikace, jež stavíme do opozice, můžeme podle odborníků vymezit masmediální komunikaci vůči interpersonální.

Jak již bylo řečeno v bodě 1.1 v obecné části o médiích, mediální komunikace je *jednosměrná*, zaměřená na *deindividualizované publikum*. Proto může snadno pracovat se stereotypy, jež se ve společnosti a kultuře objevují<sup>14</sup>. Josef Musil označuje masmediální komunikaci za značně nevyrovnanou na ose produktor – adresát, neboť „*z podstaty věci tenduje k asymetrii (...), a tudíž se stává degenerovanou*“, má direktivní charakter. Autor ji označuje za „*kázání, hlásání*“, ba dokonce „*velení s citelným postupně narůstajícím negativním podtextem*“<sup>15</sup>. Zajímavý je též názor Winfrieda Schulze, který cituje slova Američana Harolda D. Lasswella: pracuje se s termíny *podavatel – sdělení – médium – publikum – účinek*. Komunikace je „*řízený proces začínající u komunikátora (pramen, podavatel) a dosahující cíle u působnosti*“. Podle Schulze „*komunikace již neprobíhá jednosměrně, nýbrž je chápána jako vícesměrný vztah, a to mezi politiky, médii a publikem*.“<sup>16</sup>

*Speciální technologie, které mediální sdělování zajišťují*, tvoří druhý rozdíl. Udávají celkovou povahu komunikace, jež vede, jak už bylo řečeno, k asymetrii vztahů mezi jejími účastníky, což podtrhuje i „*charakter pomíjivosti mezilidské komunikace na rozdíl od záznamů*

---

<sup>13</sup> Jirák, Köpplová 2009:50.

<sup>14</sup> Jirák, Köpplová 2009:36.

<sup>15</sup> MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. 2. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 11. ISBN 978-808-6723-440.

<sup>16</sup> SCHULZ, Winfried. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 2., přepracované vydání. Překlad Barbara Köpplová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2004, s. 19. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 2. ISBN 80-246-0827-8.

*z médií, kde je i přímý přenos snadno technicky zachytitelný a reprodukovatelný*“<sup>17</sup>.

Sdělení předávaná masmédií na rozdíl od pevně zakotvených v komunikační situaci v interpersonálním styku mluvčích jsou z bezprostředního kontextu vyvázána. Tím se stávají opakovatelnými, a to díky nejrozličnějším technologiím, ať již zvukovým, či vizuálním; překonávají časový a prostorový rámec. Mají tedy větší záběr, jsou více či méně dostupná všem jazykovým uživatelům. Stejně tak publikum není k účasti na komunikaci shromážděno na jednom místě, nýbrž je disperzní, a tak jsou jednotliví příjemci a uživatelé začleněni do vlastního kontextu příjmu<sup>18</sup>. Mediální sdělení se stávají *zvláštním druhem zboží*<sup>19</sup>, které respektuje poptávku trhu a podle toho se též prodává. Máme tedy na mysli poptávku po informacích.

### 1.2.1 Funkce masových médií

Burton a Jiráček konstatují, že „*mluvíme-li v souvislosti s médii o jejich funkcích, zkoumáme, k čemu média mají doopravdy být, co skutečně dělají a jaký se zdá být účel jejich existence*“<sup>20</sup>. Pokud funkce, které jim přísluší, média nenaplňují, hovoří odborníci o termínu *dysfunkce*, tedy selhání médií v příslušné oblasti. Z hlediska funkce médií mají značný význam i *diskuse*<sup>21</sup> o nich samotných, neboť ty jsou leckdy vyvolány právě médii. Sama se totiž podílejí aktivně na formulování představ o tom, „*co by měla dělat* (normativní pohled), *co doopravdy dělají* (deskriptivní pohled) a o tom, *co si lidé myslí, že média dělají* (interpretativní pohled)“<sup>22</sup>.

Autoři dále vymezují funkce médií do pěti kategorií následovně:

1) *zábavní funkce*; 2) *informační* poskytující publiku nezbytné informace

---

<sup>17</sup> Jiráček, Köpplová 2009:36.

<sup>18</sup> Jiráček, Köpplová 2003:37.

<sup>19</sup> Jiráček, Köpplová 2003:38.

<sup>20</sup> Burton, Jiráček 2003:148.

<sup>21</sup> Termín označuje veřejné debaty formulující různé, zpravidla dosti vyhraněné představy o funkcích či dysfunkcích médií. (Burton, Jiráček 2003:149)

<sup>22</sup> Tamtéž.

o světě, jímž strukturují naši představu o něm; 3) *kulturní funkce*, jež předkládá publiku materiály odrážející danou kulturu; 4) *sociální funkce* a konečně 5) *politická funkce*<sup>23</sup>. Podobné rozdělení zastávají i Jiráková a Köpplová, podle nichž se jednotlivé funkce v mediálních produktech v různé míře mísí:

1) „Masová média podávají svědectví o světě, s nímž konzumenti nemusí mít zkušenost. 2) Masová média přesvědčují o výhodnosti či správnosti určitého chování, o platnosti hodnot a norem. 3) Masmédia umožňují vyjasnění názorů a stanovisek konzumenta. 4) Masmédia baví, poučují a vzdělávají.“<sup>24</sup>

V části práce 1.2 již bylo řečeno, že mediální komunikace je anonymizující a jednosměrná, což může být příjemci vnímáno spíše negativně. Masová média se snaží zastírat různými způsoby ovládnutí adresáta, a navozují v něm proto pocit bezprostředního účasti v již tak nerovné komunikaci, zejména pomocí tváří jednotlivých moderátorů, kteří se, skrze svou veřejnou oblíbenost, stávají ztělesněním samotného média, což se ve zpravodajských relacích, nanejvýš komerčních televizních stanic, hojně užívá. Tvář média tak vytváří živý člověk, kterého recipient může vnímat, a často vnímá, jako komunikačního partnera.

Proces zviditelňování tváří celebrit masmédií tvoří vzájemné soužití, neboť jedna složka by bez druhé nemohla existovat<sup>25</sup>.

### 1.3 Mediální produkt

Bude nás zajímat způsob, jakým je mediální sdělení sestaveno a podáno, neboť i to patří mezi významné faktory, jež určují podobu mediální komunikace. Podle Jirákové a Köpplové rozumíme mediálním produktem „to, co je uživateli nabídnuto jako jednorázově zveřejněný či opakovaně zveřejněný celek, popř. součástí tohoto celku“<sup>26</sup> (film, číslo časopisu, vydání novin, CD apod.). Mediálním produktem se podle

---

<sup>23</sup> Tamtéž.

<sup>24</sup> Jiráková, Köpplová 2003:38.

<sup>25</sup> Jiráková, Köpplová 2003:45n.

<sup>26</sup> Jiráková, Köpplová 2003:119.

definice stávají i „jednotlivé zprávy, ale i celky vyšší“, jakými jsou například vysílání jednotlivých televizních či rozhlasových stanic<sup>27</sup>.

Vnitřní struktura každého produktu je přísně hierarchizovaná a tvořená provázanými rovinami celku. A tak můžeme i v předpovědi počasí vyčlenit jednotlivé prvky: moderátor, přenášená informace, vizuální doprovodné složky. Ty tvoří tzv. „*obsah mediálního produktu, čímž rozumíme úplný kvantitativní a kvalitativní rejstřík verbálních i vizuálních informací distribuovaných masovými médii, tedy vše, co se v nich objevuje*“<sup>28</sup>. Upřednostňuje se třídění mediálních obsahů **dle média samotného** (televizní, tištěné, rozhlasové), v němž se objevují; **podle vztahu k mimomediální skutečnosti** (fiktivní, či faktické) či **podle deklarovaného zaměření a komunikačního cíle** (informativní, presvazivní, aj.). Budeme respektovat totéž třídění.

Obsahovou analýzou mediálních produktů rozumějme *výčet prvků, z nichž jsou sestaveny*, přičemž si všímáme pravidelností v jejich výběru a uspořádání a pravidel pro vytvoření celku, který je nabízen publiku k užití. Konečná podoba mediálního obsahu je výsledkem působení různých vlivů, jež je nutné odhalit. Ptáme se, *co se prezentuje a jak*.

Zaměříme-li se na výstavbu obsahů mediálních produktů, zjistíme, že tíhne k *pravidelnosti*, a to dílem z důvodů ekonomických, dílem konkurenčních. Burton a Jiráček hovoří dokonce o vzorcích, jestliže „*dané mediální výstupy vykazují při celkovém pohledu některé výrazné shodné charakteristiky*“<sup>29</sup>. Pokud různé televizní stanice volí podobné formáty produktů, např. relací o počasí, snaží se přizpůsobit publiku, o něž usilují. To má druhotně za následek „*vytváření recipientova dojmu o akceptovatelné a platné výpovědi o skutečnosti, což se samozřejmě projevuje ve vztahu publika k realitě*“<sup>30</sup>. To ostatně potvrzuje i Burton s Jiráčkem – „*opakování nabízených obsahů má potvrzující funkci (...)*,

---

<sup>27</sup> Tamtéž.

<sup>28</sup> Jiráček, Köpplová 2003:120.

<sup>29</sup> Burton, Jiráček 2003:163

<sup>30</sup> Jiráček, Köpplová 2003:123.

*příjemci pak mají tendenci věřit a akceptovat prezentovanou představu*“<sup>31</sup>.

V divákovi (příjemci) se tak tříbí a utvrzuje pojetí standardizované podoby jednotlivých produktů, tedy v našem případě televizní předpovědi počasí. Je ovšem zřejmé, že i ta příjemci časem zevšední, a proto tvůrci mediálních produktů pracují hojně s aktualizací, jež osvěží a napomůže opětovnému zaměření divákovy pozornosti směrem k produktu. Sama míra stability se u jednotlivých mediálních produktů liší. Zatímco např. kniha, film, vydání časopisu se vyznačují vysokou mírou ustálenosti, živá představení v divadle či přímé přenosy politických debat nikoliv, a to proto, že se mění v závislosti na publiku, účastnících atp. Jiráček s Köpplovou hovoří o tzv. *linearitě a nelinearitě* mediálních produktů<sup>32</sup>.

Zpráva jakožto hlavní zpravodajský žánr publicistického stylu má též ustálenou obsahovou strukturu, kterou publikum očekává. Primárně odpovídá na otázky *kdo, co, kdy, kde (jak, proč)*, což ovšem nepředpokládá, že její výsledná podoba je obsažena v samotné události. Jak již bylo zmíněno výše, vysoká míra konvence tvoří celé vzorce uspořádání obsahu mediálního sdělení, jež ustaluje jednotlivé mediální žánry, které si pak přivlastňují *vlastní ikonografii*<sup>33</sup>. Model literárního žánru se tak kompletně transponuje do mediální oblasti – předpověď počasí má své narativní postupy, protagonistu a situace stejně jako leckteré literární dílo.

### 1.3.1 Význam mediálního produktu

*Význam*<sup>34</sup> je chápán jako „základní pojem teorie lingvistické“, tedy *sémiotiky* (sémiologie), resp. *sémantiky*, ale též *filozofie*, konkrétně *analytické filozofie*. Proto se jednotlivé definice od sebe liší právě podle zvoleného oboru. Obecně *Encyklopedický slovník češtiny* vymezuje

---

<sup>31</sup> Burton, Jiráček 2003:164.

<sup>32</sup> Jiráček, Köpplová 2009:260.

<sup>33</sup> Burton, Jiráček 2003:160.

<sup>34</sup> *Encyklopedický slovník češtiny*. 1. vydání. Praha: NLN, 2002, s. 544n. ISBN 80-710-6484-X.

termín významu jako *pojmovou hodnotu*. Kupříkladu význam jazykového znaku „*označuje jeho obsah, předmět, stav věcí, který znak reprezentuje*“. Bez významu je znak *prázdna forma*<sup>35</sup>. O významu znaku viz také dále v následující kapitole 1.3.2.

Jiráček a Köpplová<sup>36</sup> považují význam mediálního sdělení za klíčovou kategorii při popisu a výkladu mediálního produktu, přičemž ten je nahlížen jako *text*. Každý text nese nějaké významy. Ty jsou v něm zakódovány pomocí různých znaků, z nichž lze na základě procesu dekodování přijmout sdělení. Burton a Jiráček kromě pojmu *sdělení* zavádějí druhý – *poselství*, které označuje ta sdělení, jež podavatel zamýšlel do textu vložit, tedy to, „*co je myšleno tím, co se říká, píše či zobrazuje*“<sup>37</sup>. Významy a sdělení včetně poselství jsou sociálně a kulturně podmíněny. „*V každém mediovaném sdělení jsou nevyřčené představy a hodnoty, které jsou také jeho součástí a vytvářejí poselství*“<sup>38</sup>. Hovoříme-li o významech mediálních sdělení, musíme mít na paměti i jejich záměr, tedy *intenci*. Ovšem ne všechny mediované významy jsou záměrné. Zavádí se termín tzv. *preferovaného čtení* („*preferred reading*“, „*dominantní interpretace*“) Shrnutí výše uvedené poznatky bychom mohli slovy Windahla, Signitzera a Olsona, kteří tvrdí, že „*mediální produkt je součástí toho, kdo ho vyprodukoval, ale zároveň i toho, kdo ho přijímá. Intence autora produktu se tak nemusí vůbec shodovat s pochopením a interpretací recipienta*“<sup>39</sup>. Pokládáme si proto otázku, která představa o významu je primární, zda produktorova, či adresátova. Vycházejme opět z definic kulturního a přenosového modelu mediální komunikace, o nichž jsme pojednali v kapitole 1.2, kdy je nutné hledat ve sdělení to, co mají oba účastníci společného, např. kulturní vzorce chování, společenské normy, ale také společný prostředek dorozumívání, tedy jazyk, kód.

---

<sup>35</sup> Tamtéž.

<sup>36</sup> Jiráček, Köpplová 2009:265.

<sup>37</sup> Burton, Jiráček 2003:287.

<sup>38</sup> Tamtéž.

<sup>39</sup> WINDAHL, Swen, Benno SIGNITZER a Jean T. OLSON. *Using communication theory: an introduction to planned communication*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1992, p. 133. ISBN 08-039-8431-6.



### 1.3.2 Kódování a dekodování

Téma lze pojmut obšírněji, ale pro potřeby předkládané práce budeme komentovat pouze některé skutečnosti. Pro analýzu mediálního sdělení si též vymezíme pojmy *znak* a *kód*. Autoři Jirák a Köpplová zavádějí termín *znakovosti*, což znamená, že „*všechny prostředky, jež v komunikaci používáme, jsou smyslově vnímatelné skutečnosti, které něco zastupují, tedy na něco ukazují nebo k něčemu odkazují*“<sup>40</sup>. Jednoduše řečeno mají *znakovou podstatu*. Hovoříme o tzv. *sémiotice médií*, jež je vlastní mediální komunikaci, neboť vytváří svébytnou, „*sociálně-komunikační aktivitu (...) a tím se podílejí na generování, předávání a utvrzování významů*“<sup>41</sup>.

Již víme, že mediální sdělení se skládají ze slov, jazykových znaků, a jsou doplněna neverbálními projevy a dalšími složkami, např. grafickou, vizuální atp. Společná znalost kódu dovoluje příjemci skládat jednotlivé znaky do celků s významy a přiřazovat jim pomocí *interpretačního procesu* smysl. Tím se v mysli recipienta „*utvářejí a posilují normy, jež vedou k automatizaci dané podoby mediálního sdělení*“<sup>42</sup>.

Rozvedme dále pojem jazykového *znaku*. Vycházíme ze *sémiotiky*, jež je vymezena jako „*obecná teorie znaků, jejichž prostřednictvím se realizuje sémióza, v užším smyslu komunikace*“<sup>43</sup>. V oblasti významové analýzy znaků hovoříme přesněji o *sémantice*<sup>44</sup>. Mezi významné osobnosti moderní *sémiotiky* patří nepochybně švýcarský lingvista Ferdinand de Saussure, americký filozof Charles Sanders Peirce a Charles William Morris. Saussure ve svém stěžejním díle

---

<sup>40</sup> Jirák, Köpplová 2009:268.

<sup>41</sup> Tamtéž.

<sup>42</sup> Jirák, Köpplová 2003:39.

<sup>43</sup> Encyklopedický slovník češtiny 2002:386.

<sup>44</sup> Při studiu pravidel pro kombinování znaků hovořím o sémantické syntaxi; pokud zkoumáme vztahy mezi znaky, kódy a jejich uživateli, jde o pragmatiku.

*Kurz obecné lingvistiky* (*Cours de linguistique générale*, 1916)<sup>45</sup> rozdělil chápání slova *jazyk* na tři komplementární složky: *langue*, *parole* a *langage*, a definoval dyadický model jazykového znaku dělený na *obsah* – *označované* (*signifié*) a *formu* – *označující* (*signifiant*). Model jazykového znaku rozvinul Charles Peirce na triadický, z něhož vyšel později i model Ogdenův a Richardsův (tzv. sémiotický trojúhelník) – *označující* (*symbol*), *objekt* (*referent*) a *představa* (*reference*). Moderní sémiotika pracuje s pojmy *symbolu*, *ikonu* a *indexu*.

Symbol, slovo řeckého původu – *symbolon*, označuje v obecném jazyce smyslově vnímatelný polysémantický jazykový znak, jenž odkazuje pomocí náznaku v reálném světě ke složitějším fenoménům, které smysly vnímatelné nejsou. V lingvistice (sémantice) je *symbol* považován za druh znaku, „*který se vyznačuje libovольností, (...) tedy arbitrárním vztahem označujícího a označovaného*“<sup>46</sup>.

Naproti tomu stojí *index*, jenž je definován jako „*specifický druh jazykového znaku, který vyznačuje reálná (přímá) kauzální souvislost znaku a označovaného předmětu (referent)*“<sup>47</sup>. V jazykovém systému indexům odpovídají např. deiktická zájmena a příslovce.

*Ikon* je vedle dvou předchozích dalším specifickým typem jazykového znaku, který naopak vyjadřuje vztah mezi obsahem a formou. Úplná arbitrárnost jazykového znaku a reality proto ustupuje do pozadí. V oblasti jazykového systému mezi ikony spadají např. onomatopoická citoslovce. V oblasti médií, zejména v televizních relacích o počasí, se uplatňují v hojné míře *piktogramy*.

Ty patří mezi grafické znaky, tzv. *ideogramy*, jež vyjadřují předem dohodnuté verbální sdělení pomocí obrazu. Jsou nedílnou součástí např. pravidel silničního provozu. V relacích o počasí doplňují verbální složku komunikátu o názorné symboly (vedle dalších prvků

---

<sup>45</sup> SAUSSURE, Ferdinand de a Albert RIEDLINGER. *Kurs obecné lingvistiky*. 2. vydání, v nakl. Academia 1. vydání. Editor Albert Sechehaye, Charles Bally. Překlad František Čermák. Praha: Academia, 1996, s. 95n. ISBN 80-200-0560-9.

<sup>46</sup> Encyklopedický slovník češtiny 2002:470n.

<sup>47</sup> Encyklopedický slovník češtiny 2002:178.

neverbální komunikace), ba dokonce animace, jejichž primární funkcí je příjemci co nejvíce usnadnit orientaci v informacích přinášných předpovědí. Jejich podoba je jednotlivými stanicemi upravována, obměňována, a to tak, aby příjemce zaujala. Publikum užité značky přijímá jako konsensuální, tedy založená na dohodě. Jsou součástí obecného vědomí veřejnosti, jazykových uživatelů. Jsou voleny tak, aby byly univerzální, jazykově neutrální, a tím mají mezinárodní charakter. Druhotně média ovšem danou představu o podobě užitých piktogramů upevňují, a tedy do jisté míry i vytváří. Burton a Jirák hovoří o tzv. *vyprávění obrazem*<sup>48</sup>.

Dané významy znaků i piktogramů se tudíž mohou lišit podle *kontextu*. V hlavách recipientů nabývají nejrůznějších *konotací*, asociují zkušenosti, postoje a pocity zcela individuální, ale také sdílené. Proto „významy slov, zvuků a obrazů, které se v médiích používají, jsou společensky a kulturně podmíněné konstrukce. (...) Média nabízejí obsahy, které jsou složeny z prvků, jež mají jako celek nějaký významový potenciál, který se projeví v konkrétním mediálním produktu, jakmile se ho zmocní uživatel“<sup>49</sup>. Technologie, již média ke své práci využívají (zejména audiovizuální), disponuje podle odborníků vysokou měrou *denotativnosti*, čímž „sdělení prezentují jako reálný obraz světa“<sup>50</sup>.

*Kódem* se rozumí prostředky (soubory znaků), které slouží k zašifrování sdělení v komunikaci a jeho následnému přenosu k příjemci, jenž ho dešifruje a interpretuje, tedy přiřazuje adekvátní význam. V každém mediálním sdělení můžeme rozlišit tzv. *kódy primární* a *sekundární*. Primární kódy jsou „v rámci daného společenství univerzální – např. přirozený jazyk, zatímco sekundární kódy představují znaky a způsoby typického užití primárních kódů v určitých typech komunikace - např. kód televizní relace o počasí“<sup>51</sup>. Dekódování mediálního sdělení příjemcem tvoří důležitou kategorii i pro jejich

---

<sup>48</sup> Burton, Jirák 2003:82.

<sup>49</sup> Jirák, Köpplová 2003:136.

<sup>50</sup> Tamtéž.

<sup>51</sup> Burton, Jirák 2003:82.

tvůrce. Jak již bylo řečeno v úvodu – jinak by interpretoval zprávu o zdražení potravin člověk žijící na pokraji chudoby, jinak jedinec, jenž nemá o finance nouzi. Oba dva umějí sdělení dekodovat, tedy jednotlivým znakům přisoudit významy, ale zcela odlišně je budou v rozdílných kontextech interpretovat. V kapitole 1.3.1 již bylo hovořeno o termínu tzv. *preferovaného čtení*. Termín zastřešuje snahu tvůrce přizpůsobit co nejvíce podobu mediálního sdělení tak, aby mu příjemce přisoudil patřičný význam. Jedná se o vědomý proces tvůrce mediálních obsahů za účelem ovlivnit interpretaci sdělení publikem.

## 1.4 Zpravodajství a jeho specifika, zpráva

*Zpravodajství* tvoří specifickou oblast tvorby mediálních sdělení. Pro uchopení televizní relace o počasí, jež je ve středu našeho zájmu, je nutné osvětlit alespoň základní rysy pojmu. Podle Osvaldové a Halady je zpravodajství „jedna ze základních novinářských činností a zároveň i produktu činností“<sup>52</sup>. Základním produktem zpravodajství je *zpráva*. Ta je založena na faktických informacích předaných adresátovi stručně, jasně, a pokud možno objektivně. Přenos zpráv je realizován médii, jež se, jak již bylo řečeno v kapitole 1.2, staví do role zprostředkovatele či prostředníka, tzv. *mediátora*, ve vztahu na ose tvůrce sdělení – příjemce. Informace jsou zpravodaji vyhledávány, tříděny a zpracovávány do srozumitelné podoby, aby se poté mohly k publiku přenést. Z hlediska charakteru mediální komunikace (resp. masmediální komunikace), o níž bylo pojednáno též v kapitole 1.2, je zřejmé, že média dané informace nutně interpretují dříve, než je příjemcům zprostředkují. Aby byla zachována co největší objektivita sdělení, kladou se na zpravodajství vysoké nároky, jež by měla kvalitní zpravodajská média při tvorbě produktů (zpráv) dodržovat<sup>53</sup>. Děje se tak proto, že zprávy a zpravodajství vůbec mají široký záběr působnosti, a tudíž představují

---

<sup>52</sup> Osvaldová, Halada 1999:214.

<sup>53</sup> Přesnost; vyváženost; nepředpojatost a poctivost při výběru, zpracování a prezentaci informací; nestrannost; aktuálnost; jasnost a srozumitelnost. in Osvaldová, Halada 1999:214.

významný zdroj informací o realitě. Tím utvářejí v myslech příjemců akceptovatelný obraz světa.

Kategorie objektivitvity obsahů zpravodajských sdělení je stěžejní. V praxi ovšem platí, že ježto je zpráva sestavovaná jedincem, tvůrcem mediálního obsahu, není a ani nemůže být nikdy zcela objektivní. Samotný výběr událostí, které zpravodaj do sdělení zahrne, a jejich zpracování totiž představují vůli subjektu. Burton a Jiráček nehovoří proto o *objektivitě*, již chápou jako filozofickou kategorii, ale o *konvenci*<sup>54</sup>.

Již v kapitole 1.3 jsme konstatovali, že událost samotná v sobě nenese zprávu, tím méně její podobu. Zprávy jsou *druh obsahů, jež jsou dokonale a ve všem vždy umělé, tedy vytvářené*<sup>55</sup>. Výběr událostí je řízen stabilními pravidly. A tak i značně ustálená struktura klasické a úplné zprávy vychází z konvencionalizovaného konstruktu (viz poslední odstavec kapitoly 1.3). Jak připomínají Burton s Jiráčkem, v očích publika je při dodržení všech obsahových náležitostí a požadavků zpráva realistickým textem, „*takže pozornost publika není soustředěna na její ‚konstruovanou‘ podstatu, (...) naopak publikum má obecně sklon vnímat zprávy jako dosti věrný obraz skutečnosti*“<sup>56</sup>. Určující při výzkumu médií, a tedy i zpráv, je také jejich *informační hodnota*. Přestože tvůrci mediálních sdělení dodržují klasické schéma, o němž byla již řeč, výsledný informační přínos sdělení příjemci je stěžejní a nemusí vždy korespondovat s „dobře stavěnou“ zprávou. Pohybujeme se na hranici kategorie *relevance*, tedy relevantních a irrelevantních informací, jež je dle odborníků<sup>57</sup> doplněna ještě hlediskem *pravdivosti, srozumitelnosti a aktuálnosti*.

Kategorie konvence se ve zprávě projevuje v několika úrovních – tematické, obsahové a realizační, pomocí kritérií, tzv. *zpravodajských*

---

<sup>54</sup> Burton, Jiráček 2003:246.

<sup>55</sup> Tamtéž.

<sup>56</sup> Burton, Jiráček 2003:247.

<sup>57</sup> Burton, Jiráček 2003:255.

*hodnot*<sup>58</sup>. Při tvorbě jednotlivých typů zpráv se tvůrci obracejí na nejrůznější mediální agentury. Mnohdy se jedná o tvorbu na objednávku, a tedy nejde jen o primární zdroje, jakými jsou u televizní předpovědi počasí např. Meteorologický ústav ČR či nejrůznější numerické modely, jakkoliv práce s nimi a odkazování na ně zvyšuje *prestiž* média a jeho produktů a tím i důvěryhodnost a autenticitu.

Zvláštním odvětvím je *televizní zpravodajství*. Typické pro něj je, že na rozdíl od tištěných zpráv je jednodušeji dostupné širokému publiku díky celostátnímu televiznímu vysílání. Využívá kromě audio také vizuální kód založený na pohyblivém obrazu. To dovoluje médiím využívat zvláštní znaky, např. piktogramy, o nichž byla již řeč v předchozí kapitole 1.3.2. Osvaldová a Halada hovoří dokonce o „*vlastním audiovizuálním vyjadřovacím jazyce*“<sup>59</sup>. Zpravodajské relace tvoří obrazové zprávy, tzv. *šoty*<sup>60</sup>.

## 1.5 Mediální publikum a jeho typy

### 1.5.1 Hledisko producenta

V kapitole 1.2 jsme vymezili pojem masové komunikace. Stanovili jsme její základní charakteristiky pomocí konfrontace jednotlivých rysů s komunikací interpersonální. Mediální komunikační schéma obsahuje základní složky, které nalezneme i v mezilidském sdělování – tedy producenta, zprávu, kód, kanál a příjemce. Je ale zároveň obohaceno o prvek mediátora (prostředníka, zprostředkovatele), příjemce je anonymizován a disperzně rozmístěn. Mediováný produkt přijímá pasivně bez možnosti bezprostřední reakce a vždy v individualizovaném situačním kontextu.

---

<sup>58</sup> Podle Burtona a Jiráka (2003:248) se jimi rozumí „*soubor kritérií, jimiž média poměřují zpravodajskou přijatelnost událostí a zpravodajskou vhodnost jejich zpracování*“.

<sup>59</sup> Osvaldová, Halada 1999:215 do termínu zahrnují „*nové obrazové prvky (digitální triky, počítačová grafika a animace), zvukové reálie (důraz na reálné zvuky a ruchy z prostředí) a další slovní a mimoslovní výrazové prostředky (význam osobnosti moderátora)*“.

<sup>60</sup> Tamtéž.

V mediálních studiích je příjemce sdělení označen slovem *publikum*. To je vymezeno jako „početný soubor příjemců mediovaných textů“<sup>61</sup>. Protože se pohybujeme v oblasti masmédií, hovoříme o *masovém publiku*, jehož základním rysem je velikost. Pro přesné určení publika to však nestačí, a tudíž se zavádějí nejrůznější kritéria<sup>62</sup>, která ho podrobněji popisují. Ježto masmédiá zastávají v současnosti významnou socializační roli, své publikum sama utvářejí. Uvádíme tedy takové rysy, jež vycházejí ze vztahu obou prvků mediální komunikace, tedy média a publika: *publikum je určeno konkrétnímu mediálnímu produktu* (pořadu, deníku), *pomocí něhož ho zároveň můžeme definovat* a vymežit jeho příznačné *sociologické a kulturně podmíněné rysy*, např. *věk, původ, vzdělání, socioekonomické zařazení, rod, životní styl, vkus*, apod.<sup>63</sup>

Z předchozího odstavce je zřejmé, že jelikož se masová média orientují na blíže neurčené množství recipientů, vztah obou je vzájemný, ba dokonce existenčně nezbytný, symbiotický. Podle Burtona a Jiráka publikum není skupinou, dokud „nemá své médium“<sup>64</sup>. Média proto oslovují tzv. *cílové publikum*, jinými slovy záměrně tendují konkrétní skupinu recipientů za účelem výdělků z prodeje mediálního produktu, neboť již víme, že ty jsou *zvláštním druhem zboží*<sup>65</sup>. Studium publika se proto stává nezbytně nutným pro důkladné poznání konkrétních masmédií a jejich produktů. Jiráček a Köpplová uvádějí na danou problematiku dva pohledy: první, tzv. *komerční zkoumání publika*, jež dílem přináší médiím cennou zpětnou vazbu, dílem nové klienty, inzerenty, kterým se publikum nabízí coby výhodný artikl; druhý pohled, *nekomerční zkoumání*, a sice pro vědecké účely (mediální studia, politologie, sociologie, aj.). To, jak publikum s mediálními sděleními nakládá, jak jim rozumí, jak je interpretuje a do jaké míry je dokáže

---

<sup>61</sup> Burton, Jiráček 2003:321.

<sup>62</sup> Odborníci zmiňují zejména Potterův názor, že základními rysy masového publika jsou „různorodost a anonymita, žádný vzájemný kontakt příslušníků a hierarchie“, tzn. že „postrádá jakékoliv vedení“ (Burton, Jiráček 2003:324n.).

<sup>63</sup> Burton, Jiráček 2003:326.

<sup>64</sup> Tamtéž.

<sup>65</sup> Jiráček, Köpplová 2003:38.

kriticky zhodnotit, patří do *mediální gramotnosti* každého jedince. Odtud pramení i motivace k výzkumu předkládané práce.

Osoba modelového příjemce, tedy publika, je v každém mediovaném sdělení obsažena. Tvůrci proto volí prostředky s ohledem na něj. Burton s Jirákem tvrdí, že „*média publikum promítají do svých produktů, definují svými produkty publikum, jemuž jsou tato sdělení určena*“<sup>66</sup>. Techniky, pomocí kterých média směřují k určitému typu příjemce, se přitom projevují v různých sférách: např. v oblasti tematické, ať již samotnou volbou tématu či prostorem, jenž je mu ve vysílání či tisku vymezen; dále v oblasti formální, přičemž se soustřeďují na to, jak se obsahy prezentují a jaké jazykové a nejazykové prostředky, jimiž dochází ke kódování sdělení, jsou užity.

Ale ani již vytvořený produkt respektující výše uvedené nepředstavuje pro mediální agenturu nebo médium zaručený úspěch, a tedy výdělek. Důležitý není jen adekvátní obsah (téma) a forma, ale i umístění. Úspěšný prodej mediálních produktů v audiovizuálních médiích je závislý na proměnné *vysílacího času*. Zavádí se pojem tzv. *prime time* neboli *hlavní vysílací čas*, kdy se předpokládá, že mezi 19. a 20. hodinou je u obrazovek nejvíce diváků (publika)<sup>67</sup>. Média vynakládají nemalé finanční prostředky na analýzy trhu, aby následně mohla připravit marketingovou strategii a upravit tvorbu svých produktů.

### 1.5.2 Hledisko příjemce

Z výše uvedeného plyne, že představa o publiku coby pasivní mase příjemců čekajících na přísun mediovaných obsahů je značně limitující, a tudíž nesprávná. I Burton s Jirákem tvrdí, že „*přestože publikum vskutku nemá přehnaně velkou možnost vytvořit zpětnou vazbu k vlastnímu mediálnímu produktu, jeho podíl na průběhu mediální komunikace je daleko větší (...)*“<sup>68</sup>. Zavádíme proto pojem *aktivního*

---

<sup>66</sup> Burton, Jirák 2003:328.

<sup>67</sup> Burton, Jirák 2003:331.

<sup>68</sup> Burton, Jirák 2003:337 (více In Jirák: *O české „bačkorové kultuře“*. Strategie, příloha Média 96. 1998.)



*publika*, jež v procesu přijímání mediováných obsahů užívá celou řadu dovedností, které si během času osvojilo<sup>69</sup>. Činorodost publika se nejvíce projevuje v oblasti myšlení, tedy mentálních procesů. Jakmile totiž adresát přijímá mediální sdělení, je ve své podstatě nucen *číst* přichozí text (1.3.1), neboť *publikum jsou příjemci textů, a tedy i sdělení v nich obsažených*<sup>70</sup>.

Televizní vysílání spojuje obrazovou a zvukovou složku. To na jedné straně příjemci zjednodušuje přísun, dekodování a následnou interpretaci textu díky názornosti, na straně druhé však zároveň zvyšuje nároky na adresátovo vnímání. Audiovizuální kanál tvoří komplex nabízených významů, které divák (příjemce) musí aktivně dešifrovat. Navíc se běžně stává, že při sledování televizoru vykonáváme i další činnosti, jež mohou naši pozornost odvádět zcela jiným směrem, např. hovoříme s ostatními účastníky komunikace (členové rodiny, spolubydlíci), přičemž se druhotně snažíme dané mediální sdělení interpretovat. Samotné čtení (dekodování) mediálního produktu je tedy *aktivní činností*<sup>71</sup>. Máme-li na mysli konkrétně televizní předpověď počasí, divák se musí soustředit na správné rozkrytí verbální složky sdělení – zejména termínů z oblasti meteorologie; dále neverbálních projevů moderátora (gestika, kinezika, mimika, posturika) a také symbolickou, tedy znakovou složku předpovědi – piktogramy. Složitě sdělení dekodujeme, posléze mu přisuzujeme význam. Interpretované významy pak zařazujeme do souborů svého dosavadního poznání, tedy do svých postojů a celkového obrazu o světě<sup>72</sup>. Divák se tudíž aktivně zapojuje do komunikace.

### 1.5.3 Žák jako zvláštní typ příjemce mediálních obsahů

Ačkoliv média mají snahu, zejména z komerčních důvodů, tendovat typy cílového publika, vycházejí příjemcova očekávání vůči

---

<sup>69</sup> Tamtéž.

<sup>70</sup> Burton, Jiráček 2003:338.

<sup>71</sup> Tamtéž.

<sup>72</sup> Burton, Jiráček 2003:338.

informační hodnotě televizní předpovědi počasí z jeho konkrétních aktuálních potřeb, např. z profese, momentálního plánování aktivit atp. Naše společná představa o podobě zvoleného produktu bývá však ustálená, a to díky médiím samotným, jež nám předkládají model jejího vzhledu, který následně přijímáme za normu.

Ve výzkumu se zaměřujeme na zcela konkrétní typ příjemce - žáka sedmého ročníku ZŠ. Televizní předpověď počasí představuje mediální produkt ne příliš vyhraněný směrem k typizovanému publiku, je tudíž zdánlivě neutrální. Stavíme-li do role jejího recipienta žáka sedmé třídy, domníváme se, že pro něj není stěžejním a vyhledávaným mediálním produktem, o jehož obsah by se zvláště zajímal, a tudíž předpokládáme, že je vůči významu sdělení indiferentní. Proto se soustředíme na to, které informace jsou pro žáky v předpovědi důležité a jestli vůbec a proč. Nejdříve si ovšem charakterizujeme základní psychologické rysy zvoleného typu recipienta.

### ***1.5.3.1 Psychologická charakteristika***

Ontogenetická psychologie osobnosti vymezuje věk žáka sedmé třídy obdobím tzv. *staršího školního věku*. To se rozděluje na dvě údobí, a sice *pubertu* a *adolescenci*. Ve středu našeho zájmu stojí první z nich, *puberta*. Marie Vágnerová ji definuje jako „*období přechodu mezi dětstvím a dospělostí*“<sup>73</sup> a ohraničuje ji přibližně 11. až 15. rokem jedincova života. Představuje pro jednotlivce „*snad nejdynamičtější komplexní proměnu v jeho životě, která nějakým způsobem modifikuje všechny složky osobnosti*“<sup>74</sup>. Je tedy důležitým mezníkem biologickým, sociálním i kognitivním. Někteří autoři hovoří o údobí předcházející pubertě, tzv. *prepubertě*, již jedinec prochází přibližně mezi 11. až 14. rokem. Vyznačuje se „*v mírnější podobě biologickými, psychologickými i sociálními znaky puberty*“<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 237. ISBN 80-718-4317-2.

<sup>74</sup> Tamtéž.

<sup>75</sup> ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, s. 232. ISBN 80-7178-463-X.

V tomto období dochází k rozvoji jedincova intelektu a zvyšují se jeho kompetence pracovní, učební a sociální. V pozitivních případech se prohlubuje jeho snaha o dobré výsledky ve škole, v případech opačných se může jedinec setkat s nejistotou, jež někdy končí laxností a pocitem méněcennosti v procesu vzdělávání. V oblasti společenských vztahů se jedinci dále více začleňují mezi vrstevníky v sociální skupině, ať již neformální (přátelé), či formální (škola), což je nezbytně nutné pro rozvíjení kompetence nejen osobnostní a sociální, ale i komunikativní. Zároveň si k vrstevníkům postupně pěstuje kritický odstup. Na poli vztahu k autoritám, tedy k rodičům a ke škole, psychologové hovoří o *druhém období vzdoru* (vedle batolecího období)<sup>76</sup>, kdy se mladiství vůči dospělým ostře vymezují, což může mnohdy vést k velkým neshodám mezi oběma stranami. Z psychologického hlediska je však tento proces velice důležitý, neboť pubescent se „*potřebuje osvobodit od závislosti na rodině a na rodičovské autoritě*“<sup>77</sup>. Puberta je též obdobím bouřlivých hormonálních změn, které se manifestují bujnými erotickými představami a touhou po prvních sexuálních zkušenostech.

Pro naši práci je však nejpodstatnější intelektový vývoj pubescenta, který podle Piagetovy teorie<sup>78</sup> přechází ze *stadia konkrétních operací* do fáze další, tzv. *stadia formálních logických operací*, což znamená, že mladistvý je schopen abstraktního myšlení a hypotetického uvažování. Může se tak věnovat „*efektivnímu studiu náročných vědeckých poznatků a jejich soustav i řešení příslušných úloh*“<sup>79</sup>. Hypotetické myšlení však s sebou přináší i rizika definovaná tzv. *adolescenčním egocentrismem*<sup>80</sup>, což představuje soustava rysů chování a postojů pubescenta. Projevuje se přílišnou kritičností k okolí a ke světu, snahou vše hodnotit za každou cenu, polemikou o čemkoliv, přesvědčením o vlastní výjimečnosti a nezranitelnosti. Příčinou bývá jedincova obrana proti mnohoznačnosti, již vnímá coby nejistotu.

---

<sup>76</sup> Tamtéž.

<sup>77</sup> Čáp, Mareš 2001:234.

<sup>78</sup> PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970.

<sup>79</sup> Čáp, Mareš 2001:235.

<sup>80</sup> Vágnerová 1996:250.

#### 1.5.3.1.1 Poznávací procesy

Vrcholným kognitivním procesem člověka je *myšlení*. Pro pochopení rozdílnosti mentálních postupů jednotlivých žáků připomeňme základní charakteristiku pojmu a jeho druhů. Z hlediska vývojové psychologie se rozlišují tři způsoby myšlení, a to *motorické*, *imaginativní* a *propoziční*.

V této práci se zaměříme na verbální (slovní, abstraktní) myšlení, jež je komplexní jev těžící z ostatních kognitivních procesů. Dovoluje člověku vytvářet pojmy<sup>81</sup>, řadit je do vztahů a analyzovat je. Myšlení nám dále umožňuje formulovat a ověřovat hypotézy a v neposlední řadě vyvozovat další myšlenky z již nabytých. Díky tomu jsme schopni řešit každodenní problémy nejrůznějšího charakteru. Samotný proces propozičního myšlení je založen na *řeči*, mluvené i psané, a to jak vnější, tak vnitřní, tzv. mentalíze. Proto je rozvoj myšlení úzce spjat s vývojem lidské řeči. Odborníci dále klasifikují dílčí typy myšlení, a to podle konkrétních myšlenkových operací a postupů na *deduktivní* a *induktivní*; *tvůrčí*, či *reproduktivní*; *konvergentní*, nebo *divergentní*<sup>82</sup>. Je zřejmé, že u každého jedince nejsou tyto postupy jednotné a totožné, záleží totiž na konkrétní konstituci a individualitě upřednostňování výše uvedených typů myšlení. Zavádí se proto pojem tzv. *kognitivních stylů*.

Též konkrétní myšlenkové procesy a operace, jimiž se myšlení realizuje, můžeme klasifikovat, rozlišujeme např. *analýzu*, *syntézu*; *abstrakci a konkretizaci*; *indukci a dedukci*; *zobecnění a generalizaci*, *třídění a klasifikaci*, a další, především matematicko-logické operace, jako je *průnik*, *sjednocení*, *negace*, *implikace*, aj.<sup>83</sup> Z nich vychází i *Bloomova taxonomie kognitivních cílů* a s ní spojené jednotlivé žákovy výstupy formulované akčními slovesy v RVP.

---

<sup>81</sup> Pojem je chápán jako „mentální reprezentace určité skupiny objektů, vystihuje jejich podstatné společné znaky“ in Čáp, Mareš 2001:90.

<sup>82</sup> Tamtéž.

<sup>83</sup> Čáp, Mareš 2001:91.

#### 1.5.3.1.2 Učení jedince

Vymezit jasně a srozumitelně pojem *učení* je nesnadné. Jak poznamenává Mareš a mnozí jiní odborníci, „*patří obecně v pedagogické psychologii zvláště mezi pojmy nejsložitější, (...) názory na chápání a zkoumání se vyvíjejí od 19. století dodnes, (...) aktérů učení může být hned několik – zvíře, člověk, stroj*“<sup>84</sup>. Opíráme se o definici Kuličovu, již uvádí Mareš – učení je „*proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o přírodním a lidském prostředí; dále způsoby mentální reprezentace prostředků; své formy chování a způsoby činností; vlastnosti své osobnosti; obraz sebe sama a vztah k ostatním, a to vše s cílem rozvoje a vyšší účinnosti*“<sup>85</sup>.

V současné koncepci pedagogické psychologie se zavádí pojem tzv. *smysluplného učení* (tzv. *meaningful learning*), což znamená, že žák je v procesu učení aktivní, konstruuující, kumulativní, autoregulovaný, zacílený, situovaný a individuálně odlišný<sup>86</sup>.

Obecně lze rozlišit různé typy učení, např. *senzomotorické*, jež slouží k osvojení pohybových dovedností; *pamětní učení*, do něhož spadá kognitivní práce s informacemi; *učení z obrazového materiálu*; *učení z textu*; *elektronické učení*; *kooperativní učení* a *sociální učení*. Vzhledem k charakteru a cílům naší práce se věnujme podrobněji *učení z textu* a *obrazového materiálu*.

##### 1.5.3.1.2.1 Učení z textu

Autoři upozorňují na nejednotu definice termínu, jemuž se věnovali či věnují jak domácí (Průcha), tak zahraniční autoři (Gavora, Krčmáriková, Marton, Owen, Pumfrey, Säljöa aj.). Zjednodušeně je možné označit tento typ učení za „*záměrnou čtenářovu činnost s textem, jež by mu měla přinést porozumění v něm obsažených informací a pomoc*“

---

<sup>84</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. s.67. ISBN 978-80-262-0174-8.

<sup>85</sup> Mareš 2013:79.

<sup>86</sup> Tamtéž.

*s jejich následnou integrací do dosavadních znalostí, přičemž výsledkem je určitá, individuálně laděná mentální reprezentace daného textu*<sup>87</sup>.

Samotné učení z textu má více podob, které jsou určovány různými okolnostmi<sup>88</sup>: 1) cíli práce s textem (porozumění, zapamatování, analýza, syntéza, zhodnocení, aj.); 2) materiálními a organizačními podmínkami (čas a místo na práci, individuální, či skupinová práce, jazyk, v němž je text napsán, atp.); 3) charakteristikami žáka (věk, sociální prostředí, styl učení, dosavadní zkušenosti a znalosti, atd.); 4) charakteristikou textu (rozsah a obsah – čtivost, obtížnost, staticnost/dynamičnost, atp.); 5) způsoby zkoušení či hodnocení.

Dalším pojmem k vysvětlení je *recepce textu*, kam patří procesy motivace, vnímání (percepce), porozumění, zapamatování, vybavování a metakognice<sup>89</sup>. Žák je lépe motivován k recepci, pokud je pro něj text atraktivní, přehledný, obsahově zajímavý apod. Stěžejní fází recepce textu je jeho *porozumění*. Žák jednotlivé významy slov skládá do celku a tomu se pokouší přiřadit význam. Získané informace konfrontuje s dosavadní zkušeností, vsazuje je do kontextu, tedy tzv. *elaboruje*. Pokud z významu textu vyvozuje obecnější, avšak ne explicitně vyřčená tvrzení, nazýváme tento jev *inferencí*.

Zapamatování informací z textu je realizováno pomocí tzv. *sémantické paměti*, jež se týká „*verbálních symbolů, pojmů, vztahů mezi nimi a významů slov*“<sup>90</sup>. Z hlediska zaměření naší práce je významné připomenout rozdělení paměti podle míry, resp. délky samotného zapamatování. Jedinec si do dlouhodobé paměti uloží ty informace, které pokládá za důležité, což může být mnohdy problém, neboť žák nemusí nutně shledávat důležitými tytéž informace jako dospělý. Neméně závažným faktorem ovlivňujícím uložení informací do dlouhodobé paměti je *záměrnost*, tedy opak *bezděčné paměti*. Měřítka kvality

---

<sup>87</sup> Tamtéž.

<sup>88</sup> Čáp, Mareš 2001:476.

<sup>89</sup> Tamtéž.

<sup>90</sup> Čáp, Mareš 2001:481.

zapamatování je dána mírou schopnosti zpětného využití informací pomocí procesu *vybavování*.

Zejména v procesu akčního výzkumu rozlišíme ještě dvě podoby žákovy práce se zapamatovaným obsahem, a sice tzv. *znovupoznání* a *znovuvybavení* informací. Oba termíny odlišuje míra aktivity žáka, a tedy i samotná kvalita procesu – první z nich odkazuje k pasivnějšímu postupu, kdy si jedinec na základě vnějšího podnětu a zkušenosti informací vybaví; druhý naopak staví na aktivním přístupu, při němž žák aplikuje bez vnějšího impulsu samostatně své znalosti předchozího učiva (informací) a tím může zapojit analogie a domýšlet problémové úlohy. Autoři ovšem upozorňují na skutečnost, že samotné vybavování je mnohdy ovlivněno subjektivními či objektivními faktory různého charakteru, např. momentálním psychickým či fyzickým rozpoložením žáka; strach z neúspěchu či špatných výsledků; stud; špatná motivace; nespravedlivé hodnocení učitele, apod.

Teorii učení z textu u žáků se v českém prostředí zabýval zejména Jan Průcha<sup>91</sup>, který se na problematiku zaměřil ze zorného pole poznávacích a dalších procesů člověka při práci s textem. Na základě jeho zkoumání rozlišujeme celkem čtyři teorie:

1) *Strukturně-logickou teorii textu*, která se opírá o domněnku, že didaktický text se dá rozložit na jednotlivé pojmy a vztahy mezi nimi (viz strukturace textu);

2) *Sémantickou teorii textu*, jež nevymezuje pojmy v textu, ale zavádí označení sémantické jednotky, které vstupují s ostatními do vztahů, přičemž se neomezujeme velikostí, resp. úrovní jednotky, může tedy jít o slovo, ale též o celou větu, ba dokonce odstavec;

3) *Informační teorii textu*, která staví na předpokladu možnosti provést analýzu textu pomocí metod matematické teorie informace;

---

<sup>91</sup> PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. 1. vydání. Praha: Academia, 1987.

4) *Teorii propozic*, podle níž mívá text logickou strukturu tvořenou stupňovitým řazením propozic coby základních významových textových jednotek, jež spojují nejrůznější pojmy. Taková skladba se dá vyjádřit složitou soustavou grafů<sup>92</sup>.

Specifickým druhem textu je tzv. *pedagogický text*, jenž má tytéž vlastnosti jako jakýkoliv jiný textový typ, ale obohacují ho ještě tři další atributy: *intencionálnost*, *regulativnost* a *obtížnost*<sup>93</sup>. Zapojuje se v typickém kontextu pedagogické komunikace a je prostředkem žákovu učení a zároveň didaktickou pomůckou, jejíž užití vede ke naplnění dvojích cílů – dílem konkrétně stanovených a tematicky zaměřených, ať již dlouhodobých, či krátkodobých; dílem obecně zaměřených na rozvoj žákovy schopnosti učit se z textu (hypertextu<sup>94</sup>). Má tedy stěžejní postavení v rozvoji žákovy čtenářské gramotnosti a dovedností práce s textovými informacemi.

Autoři Čáp a Mareš, jež vycházejí z citované Průchovy práce, shrnují specifické vlastnosti pedagogického textu na *intencionálnost*, *čtivost*, *obtížnost*, *kohezivnost*, *koherentnost*, *intertextovost* a *regulativnost*<sup>95</sup>.

Každý text je definován *záměrem*, se kterým autor vstupuje do komunikace. Pedagogický text je zaměřen na splnění vzdělávacího cíle, tedy konkrétněji směřuje např. k osvojení určitých znalostí a též k rozvoji čtenářských kompetencí jedince.

Kategorie *čtivosti* je významná zejména se zřetelem k přiměřenosti věku, zkušenostem, znalostem a postojům žáka. Plní též funkci motivační. Je evidentní, že máme na mysli text učebnicového typu. V diplomové práci ovšem budeme pracovat převážně s autentickým mediálním produktem, a protože se jedná o audiovizuální sdělení, je

---

<sup>92</sup> Více viz Čáp, Mareš 2001:483.

<sup>93</sup> Čáp, Mareš 2001:484.

<sup>94</sup> „Text neomezený linearitou, neboť odkazuje na další texty a učící se jedinec může postupovat podle své volby do dalších textových a obrazových dokumentů a pronikat tak hlouběji do studovaného problému“. (Tamtéž.)

<sup>95</sup> Tamtéž.



třeba zohlednit i jeho celkovou komplexnost, jež může porozumění znesnadnit. Vzhledem k typu recipienta (žáka 7. třídy) můžeme předpokládat sníženou míru čtivosti textu, resp. přinášených informací.

Kategorie *obtížnosti* textu s předchozí úzce souvisí, přestože je velice relativní. Podle Průchy ji hodnotíme podle indexů stanovených charakteristikou lexikálních a syntaktických jednotek.

*Vnitřní soudržnost textu* (kohezivnost) staví na požadavku návaznosti vět a odstavců realizované gramatickými, lexikálními a grafickými prostředky, zejména pronominalizací, substitucí, tematicko-rematickými posloupnostmi, elipsami a interpunkčními znaménky. Naopak *koherence* textu je určená rovinou tematickou, předně řazením jednotlivých témat v textu a jejich vzájemné spojitosti. Je nutné zachovat logickou posloupnost, protože pokud mluvčí vhodně témata neuspořádá, může dezorientovat čtenáře či posluchače. Při práci s mediálním produktem může k takové situaci dojít, přestože většina mluvčích, jak uvidíme v následujících kapitolách, logiku pořadí informací zachovává a v rámci rekurence umocňuje.

*Intertextovost*, další textový atribut, staví na žákem nabyté zkušenosti s texty, a to dílem téhož typu jako textu předkládaného, dílem typu jiného. Předpokládáme, že při práci s mediálním produktem předpovědi počásí se bude uplatňovat ve dvou rovinách, a sice *formální* a *obsahové*, kdy žák bude navazovat na svou dosavadní empirii a tím si uvědomovat předpokládaný tvar a informační obsah mediálního produktu.

Pro pedagogické texty je významná *regulativnost*, tedy schopnost usměrňovat žakovu činnost, kam patří slovní pokyny, textové signály a organizátory postupu, další neverbální symboly (ikony, tabulky, grafy, atp.), aj. Pro práci učitele v procesu vzdělávání je důležité, aby se při přípravě textů vcítil do žakova vnímání. Cílem geneze textu by vždy

mělo být, aby žák bez dopomoci rodičů nebo učitele zvládl díky regulativním prvkům pedagogický text absolvovat<sup>96</sup>.

#### 1.5.3.1.2.2 Učení z obrazového materiálu

Televizní předpověď počasí je formálně komplexní mediální produkt, neboť, jak již bylo řečeno, propojuje složky verbálního i neverbálního projevu a též prostředky zvukové a vizuální. Je tedy třeba, alespoň stručně, pohovořit o *žakově učení z obrazového materiálu*.

Na rozdíl od žakova učení z textu, je v českém pedagogicko-psychologickém prostředí tato oblast reflektována relativně krátkou dobu. Zkoumají ji jak dílčí disciplíny klasických oborů, tak zcela nové disciplíny hraniční, jako např. kognitivní psychologie, psychodidaktika, psychologie ilustrace, technologie vzdělávání a teorie vizuálních jazyků<sup>97</sup>. Potřeba dalšího zkoumání oblasti pramení i z koncepce současného vzdělávání a získávání informací z nejrůznějších médií (viz pojem hypertext).

V průběhu vývoje dítěte se z psychologického hlediska mění míra schopnosti recipovat verbální a neverbální sdělení. V předškolním věku, kdy jedinec neumí číst, přijímá nejvíce informací právě z vizuálních zdrojů – sleduje věci kolem sebe, dívá se na pohádky v televizi, sleduje ilustrace v knížkách atp. Jakmile však dítě přijde do školy, naučí se číst a tím se značně promění i jeho vnímání. Po přechodu na druhý stupeň ZŠ se žák v důsledku koncepce tradičního vyučování orientuje spíše na sdělení verbální. Autoři proto upozorňují, že „*zatímco je v předškolním věku jedince verbální a neverbální sdělování dobře propojeno, ve školním období se začne rozpojovat na úkor neverbálního*“ (upraveno)<sup>98</sup>. Učitelé a dospělí učí školáka systematickému čtení, řidčeji samotnému učení se z textu učit, ale soustavná pozornost tomu, jak žáka přivést k efektivnímu učení z obrazového materiálu, je nepatrná. Jedinci, kteří nedokážou porozumět obrazovému sdělení, jsou označováni za obrazově

---

<sup>96</sup> Čáp, Mareš 2001:487.

<sup>97</sup> Čáp, Mareš 2001:493.

<sup>98</sup> Čáp, Mareš 2001:494.

negramotné (pictorially illiterate people). V odborných kruzích se proto zavádí pojem *vizuální gramotnosti*, což je „soubor dovedností, jimiž disponuje jedinec, aby porozuměl vizuálnímu obrazu a dokázal jej používat k záměrné komunikaci s jinými lidmi“<sup>99</sup>. Obrazovým materiálem rozumíme soubor nejrozličnějších prvků, u nichž převažují nonverbální prvky, konkrétně např. tabulky, grafy, ilustrace. Pokud se zaměříme na televizní předpověď počasí, vizuální materiál tvoří podstatnou část jejího ztvárnění, a to od synoptické mapy přes animace, fotografie a samotný rámec interaktivního studia po moderátorovy neverbální projevy.

Při percepci obrazových sdělení jedinec přijímané informace selektuje. Ukládá je do okamžité (senzorické) paměti. Poté část z nich přechází do paměti krátkodobé a do dlouhodobé postupují na základě ještě více zúženého výběru. Autoři připomínají, že při vnímání obrazového sdělení dochází většinou paralelně k percepci sdělení verbálního, což ukazuje i případ předpovědi počasí. Vyčleňují čtyři modely zpracování obou typů informací<sup>100</sup>:

1) *Unárního kódování*, které uvažuje, že jedinec dekoduje obě složky najednou, tzn. jak verbální, tak obrazovou, a ukládá je v sémantické paměti;

2) *Duální kódování* naopak vychází z úvahy, že percepce informací probíhá dvěma rozdílnými způsoby, a že tedy jedinec pracuje s dvojitým typem paměti, nonverbální a verbální;

3) *Senzoricko-sémantický model*, v němž recipient sémanticky zpracovává vizuální charakteristiky slov a obrazu a ty pak interpretuje;

4) *Ternární model* (trojný) se domnívá, že příjemce analyzuje tři různé složky informací, a to psanou (vizuální logogen), zvukovou (auditivní logogen) a obrazovou (piktogen)<sup>101</sup>.

Každé obrazové sdělení má, stejně jako verbální, celkem tři složky, a to *syntaktickou* (Jak je poskládané, jak se prezentuje?),

---

<sup>99</sup> Tamtéž.

<sup>100</sup> Čáp, Mareš 2001:496.

<sup>101</sup> Tamtéž.

*sémantickou* (Jaký má význam?) a *pragmatickou* (Co mohu já, či obraz vykonat?) a může mít v komunikaci různé funkce. V televizní relaci o počasí se objevuje zejména úloha *reprezentující*, jež usiluje o vytváření přiměřené představy o sdílených jevech; funkce *organizující*, která se je snaží vhodně uspořádat mezi již existující představy; funkce *afektivně-motivační*, jejímž úkolem je v recipientovi navodit příjemné pocity, má tedy i funkci motivační, která těsně souvisí s úlohou další, *dekorativní*, jež chce zaujmout adresáta a zaměřit jeho pozornost na sdělování.

## 1.6 Předpověď počasí v mediální komunikaci

Televizní předpověď počasí představuje mediální produkt obsahující komplex specifických významů, jež mají primárně informovat adresáta o meteorologické situaci. Pokusme se ji definovat z hlediska obecně komunikačního a mediálního. Abychom ji mohli správně vymezit, je nutné objasnit ještě dva pojmy – *komunikační situace* a *komunikát*.

*Komunikační situace* je „souborem okolností, za nichž se odehrává řečová činnost a které tuto činnost spoluvytvářejí a doplňují“<sup>102</sup>. Další specifikace ve své podstatě reflektuje jednotlivé složky komunikace, o nichž již bylo podrobněji pojednáno v kapitole 1.2. Při popisu se zaměřujeme na celkový charakter situace a hledáme většinové zastoupení dílčích znaků tvořících komunikační *kontext*, tedy „*aktuální zarámování komunikace*“<sup>103</sup>. Patří sem vztah komunikantů a jejich institucionální postavení; charakter samotné komunikace buď veřejný, či soukromý; užití výrazové prostředky verbální, nebo neverbální; forma psaná, či mluvená; počet zvolených kódů (jeden, či více). Stěžejní je též charakteristika osob participujících na komunikační situaci, konkrétně jejich věk, vzdělání, sociální postavení, pohlaví, ale i známost, či anonymita. Podle *Encyklopedického slovníku češtiny* je důležitým činitelem v komunikaci též přítomnost, či absence technických prostředků, pomocí kterých se sdělování (přenos) uskutečňuje, což je

---

<sup>102</sup> Encyklopedický slovník češtiny 2002:390.

<sup>103</sup> Vybíral 2005:37.

typické právě pro masmediální komunikaci<sup>104</sup>. Komunikační kontext je doplněn *kontextem jazykovým*, tedy vším, co už bylo řečeno a jakým způsobem<sup>105</sup>. O kontextu viz dále kapitola 1.6.2.

Výsledkem komunikace je *komunikát*. V případě mediální komunikace je jím mediální produkt, o němž bylo podrobně pojednáno v kapitole 1.3. Přestože máme na mysli mediální sdělení audiovizuální povahy, jeho primární podoba je psaná. S předpovědí počasí proto nakládáme jako se specifickým typem mediálního produktu, textu. Vymezení pojmu *textu* je v odborné literatuře značně rozkolísané. Primárně se za text považuje jazykový projev (promluva), a sice jak mluvený, tak psaný, který splňuje kritéria tzv. *textuality*<sup>106</sup>. Řadí se tudíž mezi jednotky *parole*. Některými lingvisty je však text chápán jako součást *langue*, tedy oproštěna od konkrétní komunikační situace a kontextu. Držme se tedy definice textu jako jazykové promluvy, jež má svého autora, podavatele a příjemce.

### 1.6.1 Dvojí pohled na vymezení předpovědi počasí

Jak již ve své práci uvádí Bělohávková<sup>107</sup> a jak jsme již viděli v další odborné literatuře mediální a lingvistické, samotné předpovědi počasí je věnováno pramálo pozornosti. Podle Osvaldové je považována za zpravodajskou relaci stejně jako hlavní večerní zpravodajství či sportovní noviny<sup>108</sup>. Předpovědi počasí představují mediální produkty, jež mají primárně informovat adresáta o meteorologické situaci, přičemž jejich podoba je různá. Z hlediska způsobu přenosu sdělení a komunikačního kanálu můžeme vyčlenit tři základní typy relace o počasí: 1) předpověď počasí tištěnou, a to v novinách a časopisech, kde je často

---

<sup>104</sup> Encyklopedický slovník češtiny 2002:390.

<sup>105</sup> Tamtéž.

<sup>106</sup> Text splňuje zásady koheze a koherence, tematické jednoty, ohraničenosti, situovanosti a informativnosti.

<sup>107</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, Kateřina. *Informační hodnota a akceptabilita předpovědi počasí*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D. s. 9.

<sup>108</sup> OSVALDOVÁ, Barbora, et al. *Zpravodajství v médiích*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 80. ISBN 80-246-0248-2.

doprovázena názornými symboly (piktogramy), tabulkami, např. o teplotách vzduchu, či grafy; 2) předpověď počasí mající podobu zvukovou, a sice v rozhlase, kde se omezuje na krátký slovní komentář moderátora - hlasatele; 3) předpověď počasí televizní, jež propojuje zvuk s obrazem (audiovizuální).

Ve středu našeho zájmu stojí *televizní předpověď počasí*. Pro naši práci zvolíme dvojí vymezení, které respektuje rovinu lingvistickou a mediální. Z hlediska *mediálního* se jedná o specifický mediální produkt zpravodajského charakteru kratšího rozsahu, který zaznamenává aktuální (popř. budoucí, např. předpověď počasí pro Českou republiku na úterý 13. listopadu 2014 a na další následující tři dny, pátek 14., sobotu 15. a neděli 16. listopadu 2014) meteorologickou situaci na daném území, popisuje ji a prostřednictvím médií zprávu o ní šíří publiku<sup>109</sup>. Podle Bělohávkové definici doplňuje skutečnost, že relace o počasí se ve vysílacím schématu konkrétní stanice objevuje pravidelně ve stanoveném čase, a je v něm tedy pevně zakotvena<sup>110</sup>.

Z pohledu *lingvistického* (stylistického) můžeme předpověď počasí definovat jako kratší komunikát patřící do publicistického funkčního stylu. Příjemcům je přenášen plnoformátovými médii. Hlavní konstituující faktor komunikátu je informativní, zřídka persvazivní (přesvědčovací). Máme-li na mysli relaci televizní, kde je fyzicky přítomen hlasatel, využívá se výrazových prostředků nejen verbálních, ale i neverbálních.

U televizní relace o počasí nemůžeme stanovit její jednotnou podobu, neboť stanic přibývá, a způsoby prezentace se tedy mnohdy značně liší. Snažili jsme se tudíž vymezit takové rysy, které dovolují jistou míru zobecnění.

---

<sup>109</sup> ZÍTKA, Martin. *Jazyk televizních předpovědí počasí*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. 81 s.

<sup>110</sup> Bělohávková 2013:10.

## 1.6.2 Složky televizní předpovědi počasí

V následujících podkapitolách vycházím z dosavadních zjištění analýz provedených ve své bakalářské práci s názvem *Jazyk televizních předpovědí počasí*<sup>111</sup> upravené o poznatky ze studia dalších mediálních a lingvistických odborných děl. Budeme se věnovat jednotlivým složkám televizní předpovědi počasí, abychom podali modelový obraz komunikátu. Pro další potřeby diplomové práce volíme televizní relaci o počasí ze stanice ČT1. Důvodem je dílem její časové zařazení ve vysílání jakož i vysílací stanice veřejnoprávní televize, dílem samotné zpracování a délka relace.

### 1.6.2.1 Komunikační kontext předpovědi počasí

Komunikační kontext je definován jako soubor všech faktorů, které se podílejí na konečné podobě dané komunikační situace. Zasadují ji do konkrétní oblasti parole. Každá komunikační situace má svůj kontext vnitřní a vnější. V mentální rovině obou komunikantů, tedy jak produktora, tak adresáta, se nacházejí kontexty vnitřní, které můžeme chápat jako již utvořené a roztríděné soubory zkušeností, prekonceptů a představ o světě a o sobě samém, s nimiž do komunikačního procesu vstupují. V dané komunikační situaci oba komunikanti sdělení zařazují do svých vlastních kontextů, čímž se výsledný ráz komunikace modifikuje. Vnitřní kontexty jsou neustále obohacovány. Vnější kontext situace je proměnnou sociálně psychologickou, dále systémovou (jazykovou) a též kulturní a společensko-politickou<sup>112</sup>.

Vymezit komunikační kontext televizní předpovědi počasí není jednoduché. Mediální produkt je přenášen hromadným sdělovacím prostředkem směrem k masovému anonymnímu publiku. Z hlediska vnějšího kontextu je každý přenos relace zakotven v konkrétním vysílacím prostoru a čase, např. v 19 hodin každý všední den na stanici ČT1. Televizí mediované sdělení je neomezeně reprodukovatelné díky

---

<sup>111</sup> ZÍTKA, Martin. *Jazyk televizních předpovědí počasí*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. 81 s.

<sup>112</sup> Vybíral 2005:38.

zaznamenávací technice, a tudíž každé opakování dovoluje vytvářet další kontexty nově vzniklých komunikačních situací.

Pravidelnost vysílání tvoří hlavní rámec komunikace – divák si je vědom toho, že tentýž moment může každý den sledovat přísun relevantních informací, které požaduje a očekává. Počet účastníků komunikace je v průběhu situace obohacen o zprostředkovatele neboli mediátora, který představuje televizní stanice jako plnoformátová masmédia. Přítomnost moderátora evokuje představu, že to on sám je autorem sdělení. Ve skutečnosti však často prezentuje odborníky předem vytvořený text upravený podle představ a požadavků média. Stejně tak příjemce sdělení není konkrétně určen, naopak je anonymizován a disperzně rozmístěn po celém území, kam dosáhne vysílání, a tudíž vzniká v tutéž chvíli paralelně nespočet komunikačních kontextů určených konkrétními podmínkami u jednotlivých příjemců, jež sdělení interpretují a vsazují si jej do vlastních vnitřních kontextů, tedy zkušeností, prekonceptů a světonázoru. Sem by patřila také např. znalost předpovědi z předešlého dne konfrontovaná s vlastní zkušeností skutečného počasí, utvořená představa o tom, jak má předpověď vypadat, atp. Příjemce je schopen zařadit aktuální předpověď mezi předcházející, což je znakem *intertextuality*. V tuto chvíli se z našeho pohledu anonymita adresátů stírá, zato počet jedinečných situací se multiplikuje. Daná komunikační situace se stává komplexnější, a není tudíž možné stanovit jednotnou podobu celého kontextu.

#### ***1.6.2.2 Interpretace vztahu účastníků komunikace***

Jak jsme již viděli v kapitole 1.2 této práce, kde jsme rozebírali modely masové komunikace, na ose subjektů *produktor* – *adresát* zavádíme další subjekt, a to mediátora (média). Všechny tři subjektové části masové komunikace disponují různou měrou aktivity. V televizní předpovědi počasí je primárním mluvčím moderátor, který příjemci sděluje verbálními i neverbálními prostředky nejrozumnější významy. Kromě něj se ovšem na vzniku sdělení jako textu podílí další osoba či osoby, autoři, odborníci z oblasti meteorologie, které divák jako koncový



příjemce nevidí. Vedle prvotního tvůrce obsahu mediálního sdělení je tudíž moderátor pouhým *podavatelem*<sup>113</sup>. Přesto je pro výslednou podobu sdělení stěžejní stejně tak jako samotné *médium*.

Médiem (mediátorem) se rozumí televizní stanice. Ta má klíčový význam v komunikaci, neboť bez její přítomnosti by se sdělení k publiku vůbec nedostala. Navíc disponuje technickým vybavením, které umožňuje daný pořad (relaci) zaznamenat, a tedy kdykoliv reprodukovat. Vizuální složkou dovoluje vytvářet další, doprovodné významy (např. piktogramy, grafy, virtuální studio) jež utvářejí celkový mediální obsah, který musí příjemce dešifrovat a interpretovat. Příjemce však běžně vůbec nevnímá, že je mu sdělení zprostředkováno, a tak v jeho mysli vzniká obraz bezprostřední komunikační situace s konkrétním mluvčím v roli moderátora, který relaci propůjčuje tvář. stává se *ztělesněním konkrétního média*<sup>114</sup>, resp. pořadu. Tento jev nazýváme *personalizací*<sup>115</sup>.

Příjemce je masový, anonymizovaný. Na rozdíl od komunikace interpersonální je masová komunikace z hlediska aktivity komunikujících subjektů nevyrovnaná. Jak již bylo řečeno v kapitole 1.2, nejvíce aktivity vykazuje mluvčí, resp. podavatel sdělení, a mediátor (médium). Publikum zůstává v příjmu pasivnější, ale ne zcela. Mentálními procesy, tedy přijímáním, dekodováním a interpretací daných obsahů, si vytváří vnitřní kontexty komunikace a představy o daném mediálním produktu. Ty průběžně modifikuje a obohacuje. V myslích příjemců se tak rozvádí s médiem pomyslný dialog, který se stává zpětnou vazbou pro sdělovací prostředky. Příjemci si utvářejí představu o podobě televizní relace o počasí a mají vůči ní jistá očekávání, ať již formální, či obsahová.

Mluvčí a adresát v rámci komunikace přebírají jednotlivé sociální role. Postava moderátora v televizní relaci o počasí má v tutéž chvíli hned několik rozdílných rolí, jež se navzájem doplňují a tvoří tak

---

<sup>113</sup> Na veřejnoprávní stanici ČT1 však moderátoři obsah relace připravují povětšinou sami z odborných zdrojů (viz dále).

<sup>114</sup> Zítka 2010:19.

<sup>115</sup> REIFOVÁ, Irena - KONČELÍK, Jakub - SCHULZ, Winfried - SCHERER, Helmut - HAGEN, Lutz. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2011, s. 24n. ISBN 978-80-246-1980-4.

dokonalou adresátovu představu o médiu samotném. Kromě primární role *podavatele* sdělení získává druhotně roli *produktora*. V očích diváka je zároveň *odborníkem v oblasti meteorologie*, který se pohotově v problematice orientuje, zároveň *informátorem*, neboť se od něj očekává přísun tematicky relevantních informací. Zejména u komerčních televizních stanic je za účelem zvýšení atraktivity pořadu a přitáhnutí příjemcovy pozornosti moderátor *celebritou*, současně *tváří* média. Díky zvoleným komunikačním strategiím neformálního charakteru se mohou jednotliví moderátoři stát též *dobrym přítelem posluchače*, jenž radí, co si vzít na sebe, či doporučuje, na co se večer v televizi dívat. Veřejnoprávní televizní stanice ČT1, na níž se zaměřujeme, naopak dbá na odbornost moderátorů.

V rovině adresáta hovoříme o primární roli *publika*, tedy z hlediska masové komunikace nahlížíme na anonymního *diváka* jako na *modelového recipienta*, a to jednoho z mnoha, z masy. V konkrétním kontextu komunikace se však jejich druhotné role značně liší, protože každý příjemce sledující konkrétní relaci v tentýž čas u obrazovky zastává v tu samou chvíli individuální sociální roli.

Oba subjektové komponenty jsou též charakterizovány vlastními psychologickými a kognitivními složkami. Tyto subjektivní činitele se podílejí velkou měrou na konečné podobě komunikace. Spadají sem *osobnostní struktura*, *momentální psychický stav* a další *kognitivní charakteristiky*<sup>116</sup>.

Mezi složky komunikace v předpovědi počasí nepatří jen subjekty, ale též objekty, tedy osoba, věc, či jev, o kterých se mluví. Podle Zítky je objektová složka tvořena *počasím*, resp. jeho *předpovídáním*<sup>117</sup>.

Hlavním komunikačním záměrem podavatele (moderátora) je informovat diváka o meteorologických jevech. Jeho záměr se ale nemusí nutně shodovat s komunikačním cílem autora sdělení (mediální agentury)

---

<sup>116</sup> Kořenský; Hoffmannová; Müllerová, in Brabcová; Štícha 1988:35.

<sup>117</sup> Zítka 2010:21.

a může být přenosem a podáním značně modifikován. Stejně tak se může lišit i účinek dosažený u adresáta. Jak jsme si již ukázali v kapitole 1.5.1, veškeré mediální obsahy jsou tvořeny vzhledem k modelovému publiku, a jejich podoba je tedy maximálně přizpůsobena jeho požadavkům, neboť diváci se nutně stávají konzumenty. Proto též u komerčních televizí sledujeme posun hlavního informativního komunikačního záměru k druhotnému; tedy přesvědčit adresáta o nějaké skutečnosti, orientovat jeho pozornost jistým směrem. Dochází tak ke skryté manipulaci. Tomu se přizpůsobují i jednotlivé komunikační strategie.

Pragmatický rozměr komunikační situace je určen mimo jiné i adresátovým očekáváním, tedy počtem a kvalitou informací, jež jsou pro diváka důležité z hlediska splnění cílů a účinků komunikace, do níž vstupuje. To, které informace jsou ještě relevantní, a které naopak nikoliv, není možné usuzovat pouze z mediálních produktů samotných. Stejně tak nemůžeme definovat komunikační záměry autora, aniž bychom se ho přímo ptali. Tyto dva neotřesitelné axiomy platí. Můžeme tudíž pouze předpokládat. Je zřejmé, že každý divák se spokojí s různými informacemi, což je do jisté míry ovlivněno zkušenostmi, věkem, vzděláním, sociálním postavením, ale i momentální situací mentální i pragmatickou. Konečné očekávání vůči předpovědi počasí představuje výslednice subjektivních činitelů, o nichž jsme se již zmínili výše.

Vycházejme proto z předpokladu, že televizní předpověď počasí má být prvotně zdrojem informací o aktuálních meteorologických jevech vztahujících se k určitému území. Rozborem jednotlivých tematických a obsahových celků zjistíme, které základní údaje televizní předpověď počasí přináší.

### ***1.6.2.3 Tematicko-obsahová struktura předpovědi počasí***

Vycházím ze zjištění provedených analýz ve své bakalářské práci<sup>118</sup>. V ní jsem rozebíral soubor autentických televizních předpovědí počasí pomocí kombinace kvantitativní obsahové a kvalitativní

---

<sup>118</sup> Zítka 2010.

(hermeneutické) textové analýzy. Z celkového počtu dvaosmdesáti nahraných relací jsem sestavil jejich jednotlivé charakteristiky. Pro potřeby předkládané práce analyzuji obsahově-tematickou výstavbu odpolední televizní relace o počasí na veřejnoprávní stanici ČT1, s níž budeme nadále pracovat.

Pro postižení komplexnosti tematicko-obsahové stavby zvoleného komunikátu je zapotřebí objasnit dva termíny, a to *vnější* a *vnitřní téma*. Pojmy užívá Zbyněk Vybíral. Rozděluje tím dvě různé oblasti – vnitřní témata jsou vlastní komunikátu, tedy obsahu mediálního produktu, zatímco vnější jsou ta, která si příjemce díky zhlédnuté předpovědi konstituuje – tedy o čem dále s ostatními mluvčími hovoří, které informace s nimi sdílí: „*Masmédia jsou často určujícími „nositeli témat“: iniciátory toho, o čem se začne mluvit...*“<sup>119</sup>

Vnějšími tématy můžeme rozumět i účinky komunikace. Pokud divák po zhlédnutí relace začne hovořit s jiným mluvčím např. o zítřejších teplotách, může to znamenat buď že porozuměl sdělení relace, správně ho interpretoval, a proto informuje dalšího mluvčího či společně údaj komentují; anebo naopak sdělení nepřijal správně, nerozuměl či neslyšel, a tedy si chybějící informaci doplňuje. Scénářů může být samozřejmě nespočet. Vždy též záleží na konkrétní charakteristice příjemce.

Primárním vnitřním tématem předkládaného mediálního produktu, z něhož vyvstávají témata dílčí, je *počasí a jeho předpovídání*. Hlavní téma je rozváděno, zpřesňováno a doplňováno postupně, přičemž konkrétní podtémata vycházejí z meteorologické oblasti. Počet podtémat a míra jejich informační obsáhlosti se liší u konkrétních typů relací (ranní, odpolední), neboť jejich zpracování se též různí u jednotlivých stanic<sup>120</sup>. Téma je též doplněno vizuální složkou předpovědi, tedy

---

<sup>119</sup> VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha : Portál, 2000. s. 137. ISBN 80-7178-291-2.

<sup>120</sup> Zítka (2010:23) ze svých analytických zjištění upozorňuje na to, že v ranních relacích televize Nova je „z důvodu časové úspornosti hlavní téma počasí redukováno na minimum informací“, a tudíž málo rozvíjeno.

animacemi, dnes již celým virtuálním studiem, v němž jsou grafické možnosti takřka neomezené.

Daný typ komunikátu se vyznačuje průměrnou časovou délkou 2 minuty a 50 vteřin. V tak krátkém úseku moderátor sděluje množství informací – komunikace má tedy své postupy a zvyklosti, fázování, které jsou přítomny v rovině formální a obsahové, tedy i tematické. V odpoledních relacích ČT1 se vyskytuje několik moderátorů. Ježto se jedná o různé mluvčí, kteří sdělení podávají publiku, sehrávají v konečné podobě tematické skladby důležitou roli subjektivní faktory, o nichž bylo hovořeno výše.

Zmíněný typ relace můžeme z hlediska obsahově-tematického dělit na tři základní celky. V prvním jsou informace zaměřeny na shrnutí stávající meteorologické situace za předešlý večer a aktuální den až po okamžik předpovědi se zdůrazněním převládajících jevů, např. vysokých teplot, silného větru atp. Druhým celkem je vlastní předpověď na následující den a konečně třetí celek přináší výhled na další dny, většinou tři. Ze zjištění v bakalářské práci<sup>121</sup> je zřejmé, že všechny tři celky jsou zastoupeny bez výjimky. Co se ale liší, je míra jejich obsáhlosti a dalšího rozpracování, tedy i počtu dílčích informací. Vše je doprovázeno animacemi a numerickými modely, jež dotvářejí celkové sdělení.

V zásadě je první téma členěno na další, jež bychom mohli shrnout podstatnými jmény *oblačnost, srážky a teplota vzduchu*. Oblačnosti často předchází informace o *tlakové níži, nebo výši*, o s nimi spojených *studených, či teplých frontách* (popř. okluzních), které nakonec *oblačnost* přinesou, či ji uberou, a tím ovlivní počet i intenzitu *srážek*, čímž se samozřejmě změní i *teploty*. Pokud je dodrženo pořadí, v jakém jsme si informace představili, je splněno logické hledisko kauzální posloupnosti jevů. Moderátoři české televize se ho snaží plnit. Jednotlivé informace bývají vztaženy k evropskému kontinentu, jelikož tamější meteorologická situace ovlivňuje počasí ve vnitrozemí. Sdělení jsou dále rozvedena informacemi o výskytu a intenzitě jevů, u teplot

---

<sup>121</sup> Zítka 2010:26.

vzduchu přibližném počtu stupňů Celsia. Odpovídají na otázky typu *kdy, kde, kolik (jak mnoho)*.

Následuje druhá, informačně nejzatíženější a nejdůležitější tematická část přinášející predikci počasí na další den. Dílčí témata se opakují a ve své podstatě kopírují předešlé schéma. To je ovšem obohaceno dalšími informacemi, jejichž přítomnost je variantní a záleží na vůli moderátora a také na reálných aktuálních meteorologických okolnostech, kdy např. v letních parných dnech, kdy je ozonová vrstva slabá, je údaj o stavu ozonu v ovzduší důležitější z pragmatického hlediska komunikace. Hutnost se projevuje i v rovině lexikální přítomností termínů, jež pojmenovávají přesné jevy a údaje. Divák (příjemce) je v této části nejvíce exponován přílivu nových informací, jakými jsou např. *vítr (směr a intenzita), biometeorologická předpověď (stupeň a omezení), tlaková tendence (pokles, či vzestup), rozptylové podmínky (příznivé, dobré, či naopak nepříznivé), sluneční aktivita a množství ozonu*.

Relace je zakončena třetím oddílem, jenž je věnován výhledu počasí na následující dny. V něm jsou informace značně zredukovány, dílem z časových důvodů, neboť relace se již chýlí ke konci, dílem z důvodů čistě praktických, protože výhledová predikce bývá pouze orientační. Vizuální animační prvek je zde hojně zastoupen, představuje názvy jednotlivých dnů s piktogramy a symboly, které značí predikci.

S prezentací jednotlivých témat televizní předpovědi počasí vyvstává též otázka míry *informační hodnoty* sdělovaných údajů. Ta je definována měřítkem *relevance*, které je pro mediovaná sdělení klíčové. Ve vztahu k adresátovi se tudíž dotazujeme, zda je pro něj zpráva informačně důležitá či užitečná a rozpozná-li ve sdělení vztah k širším souvislostem, jež jsou pro něj významné. Podle Lutze Hageny dělíme kategorii relevance na *vnější* a *vnitřní*<sup>122</sup>. Pomocí vnější relevance hodnotíme výběr zpráv, zatímco relevance vnitřní dovoluje posuzovat důležitost jednotlivých prezentovaných faktů v souvislostech. Všeobecný

---

<sup>122</sup> Reifová 2011:54.

požadavek na sdělení je, že musí být prakticky využitelné a pro adresáta srozumitelné. Pokud tomu tak není, musíme se dotazovat proč.

Zaměříme-li se na zvolený komunikát, můžeme konstatovat, že vzhledem k hlavnímu tématu, jímž je meteorologická predikce, jsou přinášené informace v souladu s naším očekáváním, a tedy splňují cíl – přinášejí poznatky o aktuálním a budoucím počasí v konkrétním časoprostoru. Přesto jsme viděli, že střídáním jednotlivých mluvčích se počet dílčích údajů a míra jejich rozvinutí může lišit. Docházíme tudíž k tvrzení, že naše očekávání je tvořeno sdílenou představou o tom, jak by daný mediální komunikát měl vypadat. Mediální instituce v nás dotvářejí a posilují mínění o tom, jaké informace máme od předpovědi požadovat a očekávat. A právě v tuto chvíli se mohou některé informace minout účinkem u konkrétních příjemců. Je zřejmé, že rozdílná informační očekávání od předpovědi bude mít např. průměrný důchodce a profesionální letec, pro něhož jsou údaje o rychlosti větru a jeho směru na rozdíl od seniora naprosto klíčové. Vyhraněným příkladem se snažíme ukázat, že jakkoli může být v představách publika obraz televizní předpovědi počasí ustálený, je v koncové podobě rozkolísaný, a to se zřetelem k divákovi konkrétnímu a momentálnímu očekávání.

Dalším faktorem, který se podílí na konstituování míry relevance, je *vyváženost*, či *nevyváženost témat*. V námi zvoleném produktu vidíme, že trojice tematických bloků, tedy zhodnocení dosavadní meteorologické situace; aktuální předpověď a výhled na další dny, je rozvíta různě. Přítomnost, či absence dílčích informací závisí jednak na pragmatickém rozměru komunikace, jednak na čistě praktickém, jak již bylo řečeno výše.

Logika řazení informací je pro divákovo očekávání též velmi důležitá a souvisí s celkovým porozuměním přijímaného sdělení. V oblasti meteorologické, kde jsou jevy způsobené souborem různorodých přírodních úkazů, je přítomnost kauzality v řazení informací na místě. Logická posloupnost prostupuje i časové řetězení údajů, např. bylo by nelogické pořad začínat výhledem na další dny a končit shrnutím

meteorologické situace za posledních čtyřadvacet hodin. Přesto někteří moderátoři řadí stěžejní informaci v úvodu, zejména, chtějí-li přitáhnout divákovu pozornost a upevnit jeho soustředění, a tím zdánlivě narušují logickou strukturu relace. Do popředí tak vstupují pragmatické rozměry komunikace s vedlejšími cíli – zaujmout, upoutat a udržet diváka. V bakalářské práci jsme tento model sledovali zejména u stanic komerčních.

Můžeme se též dotazovat, zda jsou přenášené informace úplné, či nikoliv. Relevantní poznatky by měly být představeny ve své celistvosti, aby splnily očekávání příjemce. Uvažujme tedy nad příklady sdělení o *oblačnosti* a *srážkách*, kdy jsme viděli, že moderátor zpřesňuje informace o údaje *kde*, přibližně *kdy* a *kolik*, popř. *jak intenzivně*. Předpověď počasí na ČT1 se tedy snaží přinášet informace úplné a celistvé. Otázkou však zůstává, zda např. vypuštěné sdělení o stupni biozátěže není pro nemocného diváka stejně relevantní a důležité, jako pro jiného rychlost větru. Jakkoliv se symbol obou v relacích objeví vždy, ne pokaždé je divák zachytí, pokud nejsou výslovně zmíněny moderátorem. Na problematiku upozornila již Bělohávková ve své práci, jež tvrdí, že účastníci výzkumu sice v dotazníkovém šetření „*uváděli, že nejvíce informací získávají z obrazové složky* (relace, pozn. autora), *ale výzkum uvádí, že respondenti mnohem více informací získali ze složky zvukové*“<sup>123</sup>.

S úplností souvisí i kategorie *informační přesnosti*, která je však vzhledem k charakteru komunikátu a přinášených informací značně relativizována. Nikdo, tedy ani odborník, nemůže zaručit, že se počasí bude odehrávat podle předem připravené predikce, a proto zde platí jistá míra tolerance. Publikum však neshody mezi obsahem předpovědi a realitou vnímají mnohdy značně, přestože se to může zdát paradoxní. Reálná situace lidskou mocí ovlivnitelná není, ale pokud se meteorologům předpovědi s přesností nedaří určit, ztrácejí tím celá jejich

---

<sup>123</sup> Bělohávková 2013:144.



sdělení v očích příjemců na věrohodnosti, čímž se logicky snižuje i míra přesnosti informací.

Proto se moderátoři a tvůrci relací odvolávají na autority představené dílem *Českým hydrometeorologickým ústavem*, dílem norským *Meteorologisk institutt*. Využívají numerických modelů *Aladin*, snímků družice *Meteosat* a synoptické mapy.

### **1.6.3 Výrazová složka televizní předpovědi počasí**

K dané problematice jsem se již detailně vyjádřil ve své bakalářské práci *Jazyk televizních předpovědí počasí*, o níž bylo hovořeno výše v úvodu kapitoly 1.6.2.3. Ze svých zjištění vycházím i zde, avšak pro potřeby předkládané práce vybírám stěžejní prvky, jež se podílejí zejména na výsledné informační hodnotě komunikátu. Z verbální složky komunikace půjde konkrétně o lexikální a syntaktické prostředky, z neverbální pak doprovodné animace, symboly a samozřejmě celkové moderátorovo komunikační chování.

Se zřetelem k charakteru a specifikům mediálního komunikátu, o nichž bylo již pojednáno v kapitole 1.3, rozdělím výrazové prostředky, jazykové i nejazykové na dvě základní skupiny, a sice na ty, které nesou (zprostředkovávají) samotná sdělení (informace), a ty, jež slouží coby zprostředkovatelé kontaktu mezi mluvčím a adresátem.

#### ***1.6.3.1 Výrazové prostředky nesoucí sdělení***

Pokud bychom postupovali klasickým způsobem jazykové, resp. stylistické analýzy, hovořili bychom o jednotlivých rovinách jazykového systému v daném typu komunikátu. Ježto je výsledný produkt mluvený, začali bychom plánem hláskoslovným a pokračovali rozbořením tvaroslovným. Nás ovšem zajímá především rovina lexikální, neboť slova řetězením svých významů vytvářejí vlastní sdělení.

##### ***1.6.3.1.1 Lexikální rovina komunikátu***

Jednotky lexikální stavby komunikátu spadají do českého spisovného jazyka, a sice jeho hovorové, popř. neutrální podoby. Je

zřejmé, že vzhledem k orální povaze zvoleného mediálního produktu sledujeme místy odchylky od spisovnosti, ne však na úrovni slovní zásoby. Lexémy užívané v televizní relaci o počasí korespondují dílem s příznakově neutrální částí slovní zásoby, dílem, vzhledem k tématu komunikátu, převážně s odbornou oblastí meteorologie. Z hlediska četnosti užití odborných termínů je komunikát značně příznakový, je jimi nasycen. Ty totiž doprovázejí synoptickou mapu a další symboly (piktogramy), o nichž již bylo pojednáno podrobněji v kapitole 1.3.2.

Pojmy jsou tvořené primárně substantivy, jež náleží do běžného jazyka, k nim se však připojují adjektiva, popř. další substantiva, aby s nimi utvářela sousloví, která nabývají v aktuální situaci nových významů. Zároveň jsou pro druh sdělení typická, a tudíž konvenčně ustálená. Konkrétně Zítka uvádí ze svých zjištění substantiva „*aktivita, fronta, hřeben, jev, model, mrazíky, níže, oblačnost, průměr, předpověď, srážky, tendence, teplota, tlak, vítr, vlna, výběžek, výše*“<sup>124</sup> aj. S adjektivy pak např. „*okluzní/studená/teplá fronta; tlaková tendence/níže/výše; rozptylové podmínky; hřeben/výběžek nízkého/vysokého tlaku vzduchu; přeháňky dešťové/sněhové/smíšené; sluneční aktivita; matematický/srážkový model; biometeorologická předpověď; čerstvý/silný/slaby vítr; meteorologický jev, přízemní mrazíky, dlouhodobý průměr*“<sup>125</sup> atp. Jmenné vyjádření je doplňováno slovesy, která vyjadřují: a) různé polohy, popř. změny poloh, např. *dostat se, nacházet se, objevit se, přemístit se, přecházet, vyskytovat se, vycházet, přesouvat se, sunout se, zacházet*; b) slovesa označující atmosférickou činnost (impersonální slovesa), jakými jsou *mrholit, mrznout, pršet, sněžit, vanout*; c) další slovesa s různými významovými specifiky, např. *čekat, očekávat, naměřit, předpokládat, vidět, změřit*<sup>126</sup>. Vznikají četná ustálená spojení typu *očekávat oblačnost/teploty/ochlazení*, aj.

Ze syntagmatických vztahů lexikálních jednotek je častá opozitnost, konkrétně graduální antonymie, a to v příkladech adjektiv

---

<sup>124</sup> Zítka 2010:65.

<sup>125</sup> Tamtéž.

<sup>126</sup> Tamtéž.

*silný – slabý, teplý – studený, vyšší – nižší, maxima – minima*, aj.; substantiv *východ – západ* a příslovci jako např. *ráno – večer, jasno – oblačno*, apod. Z dalších vztahů jmenujme synonymii, zejména intenzifikační u adjektiv typu *studený – chladný – ledový* (vítr); dále stylistickou v různém slovnědruhovém zastoupení typu *bod mrazu – nula stupňů Celsia, teploty vystoupí – teploty vyskočí* atp.

Ježto je obsah komunikátu vztažen ke konkrétnímu časoprostoru, velkou část slovních jednotek tvoří různé typy vlastních jmen, především *toponym* představujících názvy zeměpisné, tedy měst, států, kontinentů a dalších oblastí, jakými jsou například *Atlantik, Česká republika, Čechy, České Budějovice, Libuš, Morava, Praha, Slezsko*, aj.; dále *antroponym* v rovině jmen moderátorů, např. *Jana Adámková, Alena Zářybnická*, apod., a konečně *chrématonyma*, jež tvoří nejméně početnou skupinu.

Zítka ve své práci<sup>127</sup> zjistil, že lexikální rovina zvoleného typu komunikátu je více expresivní v relacích komerčních stanic. Zde nalézáme výrazy značně aktivizující text, jež kromě své primární sdělné komunikační funkce mají i dílčí, pragmatickou. Více o nich v kapitole 1.6.3.2.

#### 1.6.3.1.2 Syntaktická rovina komunikátu

Opět se opíráme o zjištění z analýz Zítkovy bakalářské práce. Ten tvrdí, že „*syntaktická stavba analyzovaných televizních předpovědí počasí je značně proměnná. Záleží totiž na vysílacím čase, na moderátorovi a jeho vyjadřovacích schopnostech a na pragmatických faktorech. To vše konstituuje skladbu*“<sup>128</sup>. Pokud ale sledujeme jednotlivé relace, zjistíme, že jistou míru ustálenosti zaznamenejme i na úrovni skladební, a to jak v užití větných členů, tak celých konstrukcí, jež se s drobnými modifikacemi často opakují.

Jak jsme již viděli v rovině lexikální, jednotlivá jména (termíny) se sdružují okolo sloves, s nimiž tvoří ustálená spojení. Funkčně je verbum finitum přirozeně *predikátem*, tedy jádrem jednotlivých

---

<sup>127</sup> Zítka 2010.

<sup>128</sup> Zítka 2010:68.

výpovědí, a otevírá pozice pro další aktanty, nejvíce objekty a adverbialní určení. Hojně jsou přítomny predikáty verbonominální, jejichž jmenná část je vyjádřena adjektivy (*vítr bude mírný*), adverbii (*bude oblačno až zataženo*), řidčeji substantivy. Se zřetelem k charakteru komunikátu pozorujeme četné zastoupení jednočlenných větných struktur s impersonálními predikáty typu *mrholí, prší, sněží, je zima, je zataženo*, apod. Méně početnou skupinu tvoří predikáty verbální složené, jež ve spojení buď s modálními slovesy vyjadřují eventualitu jevu v budoucnosti, tedy možný předpoklad, např. *může se objevit, mohli bychom očekávat*; nebo se slovesy fáзовými, např. *začíná se ochlazovat/oteplovat/pršet/sněžit/pršet, přestalo mrznout*, atp.

Subjekt je v komunikátech většinou nevyjádřený. První osoba singuláru označuje mluvčího (moderátora); v plurálu pak vyjadřuje kolektivní osobu společnou jak moderátorovi, tak publiku. Zejména v relacích komerčních televizních stanic se objevuje i druhá osoba plurálu, která značí moderátorův apel na publikum.

Široké dějové okolnosti místní, časové a způsobové vyjadřují frekventovaná adverbialní určení typu *na Moravě a ve Slezsku, k severu, na hřebenech hor, v nížinách, nad střední Evropou; v noci a po ránu, zítra, v sobotu a v neděli; s deštěm nebo s přeháňkami, ke třem stupňům Celsia*, aj.

Stejně četné je zapojení kongruentních atributů, často postupně rozvíjejících, např. *čerstvý jihozápadní nárazový vítr, pozdní odpolední hodiny, velká kupovitá oblačnost*, atp.

Zítka ve své práci píše, že jednotlivé výše uvedené elementární syntaktické jednotky vytvářejí četné koordinační skupiny, jež užívají syndetického i asyndetického připojení. Vznikají skupiny a) subjektové, např. „*na Moravě a ve Slezsku se budou vyskytovat velká oblačnost, srážky a teploty*“; b) objektové, typu „*očekáváme velkou oblačnost a teploty*“; c) adverbialní – „*v Čechách, na Moravě i ve Slezsku; ve čtvrtek*,

*v pátek, a dokonce i o víkendu*“<sup>129</sup>. Adordinační skupiny se vyskytují zřídka, dílem v těsném přístavkovém spojení typu „*tady u nás, tady v tisíci metrech na horách*“, atp., dílem ve zpřesňujícím či enumerativním významu, např. „*čekáme velkou oblačnost, tedy polojasno, skoro jasno, místy s přeháňkami*“<sup>130</sup>, atp.

Syntaktická stavba větná se podřizuje charakteru komunikátu. Projev je sekundárně mluvený, informačně zatížený, a tudíž sledujeme výpovědi kratší, tíhnoucí k ekonomickému vyjadřování. Příznačné jsou věty jednoduché, dále nevalenční struktury, popř. jmenné konstrukce. Souvětí jsou převážně souřadná v poměru slučovacím, odporovacím nebo vylučovacím, popř. důsledkovém. Jde-li o souvětí podřadná, převládají vedlejší věty přívlastkové, objektové či adverbiální. Na úrovni skladebních struktur sledujeme též četná opakování s přirozenými modifikacemi závislými na aktuální situaci a osobě moderátora, resp. na jeho vyjadřovacích a rétorických schopnostech a dovednostech. Některý moderátor má styl výraznější, jiný méně.

Zítka ve své práci zjistil, že expresivní charakter projevu mají spíše mluvčí v relacích komerční stanice Nova, což vyvolává dojem improvizace a celkové spontánnosti projevu<sup>131</sup>. K tomu přispívá i subjektivní slovosled větných konstrukcí. Narozdíl od nich vyznívají projevy moderátorů konkurenční veřejnoprávní stanice neutrálně, a sice se slovosledem objektivním respektujícím základní princip tematizace rématu. Ovšem i zde dochází k obměnám, zvláště v případech, kdy mluvčí zdůrazňuje jedno z témat.

Ježto jsou komunikáty mluvené, v projevu jednotlivých mluvčích sledujeme nepravidelnosti větné stavby. Charakteristická je práce s kontextovou elipsou, jež dovoluje učinit sdělení co možná nejkratší, a tudíž jazykově ekonomická. Přesněji se jedná o elipsu verba finita v predikátu, jak popisuje Zítka, např. „*V sobotu teploty vystoupí na šest*

---

<sup>129</sup> Zítka 2010:70.

<sup>130</sup> Tamtéž.

<sup>131</sup> Zítka 2010:73.

*až deset stupňů Celsia, v neděli už jenom nula až čtyři a vítr slabý proměnlivý od severu*<sup>132</sup>. Moderátoři též hojně užívají parenteze, jež mají převážně funkci vysvětlovací, zpřesňují význam konkrétní části výpovědi. Někdy v projevu sledujeme i chybné modifikace větných struktur, jakými jsou např. anakolut, atrakce a zeugma, přičemž vždycky záleží na komunikační zdatnosti mluvčího, a tedy na konkrétní relaci.

### **1.6.3.2 Výrazové prostředky zprostředkující kontakt**

Abychom mohli lépe vymezit jazykové prostředky zprostředkující kontakt mezi mluvčím a adresátem, vymezíme pojem *komunikačních* neboli *ilokučních funkcí*. Vycházejí z Austinovy *teorie mluvních aktů*, kdy „výpověďmi mluvčí v dané situaci nejen něco říká, ale zároveň něco dělá, např. oznamuje, ptá se, vyzývá, kritizuje, dovoluje, přikazuje, atp. (...)“<sup>133</sup>. Zavádí se pojem *řečového jednání*. Přidržíme se tedy autorů Grepla a Karlíka, jež vymezují osm různých ilokučních funkcí výpovědi, a sice na základě vztahu slov a světa: 1) *asertivní*, 2) *direktivní*, 3) *interogativní*, 4) *komisivní*, 5) *permisivní a koncesivní*, 6) *varovací*, 7) *expresivní a satisfaktivní*, 8) *deklarativní*<sup>134</sup>. Dále respektujeme již zmíněný Jakobsonův model komunikačního procesu, v němž uvádí šest jazykových funkcí, a to *expresivní, konativní, poetickou, referenční, fatickou* a *metajazykovou*. Jak téma komunikačních funkcí a ilokuční síly výpovědí, tak Jakobsonových funkcí jazyka by bylo možno rozebrat obsírněji, ovšem pro potřeby práce se spokojíme s jejich zestručněním a do hloubky je komentovat nebudeme.

Zde vycházíme rovněž ze Zítkových zjištění, který tvrdí, že více expresivní jsou projevy moderátorů na komerčních televizních stanicích, kteří vnášejí do procesu sdělování informací vedlejší komunikační funkce. Základní kontaktní prostředek tvoří *pozdrav*. Je velmi důležitý, neboť představuje povětšinou vůbec první verbální moderátorův projev, který příjemce vnímá. Jeho podoba může, a měla by, upoutat adresátovu

---

<sup>132</sup> Tamtéž.

<sup>133</sup> *Příruční mluvnice češtiny*. 2., opravené vydání. Praha: NLN, 2003. s. 586. ISBN 80-7106-134-4.

<sup>134</sup> PMČ 2003:588n.

pozornost. Z hlediska Jakobsonových jazykových funkcí se jich v úvodu relace míší hned několik: *fatická*, která se zaměřuje na utvoření kontaktu komunikantů a jeho udržení; dále *expresivní*, jež usiluje o navození pozitivní emoce, a společně s nimi též funkce *konativní* snažící se diváka přesvědčit, aby relaci sledoval, tedy aby zaměřil svou pozornost jistým směrem. Ve vzniklém komplexu můžeme jen těžce stanovit, která z funkcí v určitou chvíli dominuje, neboť televizní relace je produkt audiovizuální a jako takový je i přijímán.

Neméně významná je funkce *referenční*, neboť moderátor nutně musí sdělení vztáhnout ke kontextu, aby bylo uchopitelné pro příjemce, a tedy srozumitelné. Navazuje na dosavadní adresátovy zkušenosti, vědomosti, zájmy a postoje, aby je mohl ovlivnit změnit a tím určitým způsobem orientovat jedincovo chování, a to nejen vzhledem k meteorologické situaci, ale i k samotnému vysílání či realitě, jež se k tématu zdánlivě vůbec nevztahuje. Tak se do předpovědí dostávají prvky, jež např. upozorňují na *zajímavý rozhovor po relaci o počasí* (ranní relace TV Nova), *báječný a diváky oblíbený seriál, jenž následuje hned po zprávách o počasí* (večerní relace TV Nova) či moderátorovo upozornění na to, že „*přestože zítra oficiálně začíná program Plzeň – Evropské město kultury roku 2015, bude počasí špatné*“<sup>135</sup>. Jak již Zítka uvedl ve své práci, „*situační kontext, který předchází relaci, je většinou, ovšem ne vždy, hlavním moderátorovým vodítkem, pomocí kterého zvolí úvodní slova své promluvy. Chce diváka zaujmout, nepřeje si v něm vyvolat pocit ruptury daného vysílání, těžší ze situace, posluchače oslovuje, klade mu otázky. Posiluje v něm pocit společné, bezprostřednosti komunikace, tomu odpovídají i výrazové prostředky.*“<sup>136</sup> Svá tvrzení opírá o četné konkrétní ukázky.

Ve výpovědích složených z jazykových jednotek lexikálních a syntaktických, které jsme představili v kapitole 1.6.3.1, převládá komunikační funkce *asertivní*, jejíž základem je prosté sdělování

---

<sup>135</sup> Večerní relace ČT1, Pavel Karas, 16. 1. 2015.

<sup>136</sup> Zítka 2010:40.

informací, což koresponduje s celkovým komunikačním záměrem dané situace. Jak jsme viděli v předchozím odstavci, mluvčímu se však otevírají možnosti využívat další komunikační funkce, jež se podílejí na konstituování pragmatického rozměru komunikátu, a tedy sledují vedlejší záměry komunikace. Kromě pozdravu jde zejména o projevy subjektivity a s ním spojené hodnocení obsahu sdělení. Zítka tvrdí, že dílčí ilokuční funkce jsou hojně zastoupeny zejména v relacích komerčních stanic, kdy „do komunikační funkce asertivní (informativní) vnikají další, expresivní a satisfakční, varovací a direktivní (...), tím se do relace dostávají vedlejší, irrelevantní informace“<sup>137</sup>, přičemž jimi vyjadřované významy jsou různé, zejména pak zdvořilost a již zmíněná stylizace osoby moderátora do sociální role blízké divákovi, aby s ním tak navázal užší kontakt.

Kategorie zdvořilosti je ztvárněna nejen pozdravy, ale také oslovením (vykáním) a průběžný subjektivním hodnocením, o němž jsme již hovořili. Z konkrétních jazykových prostředků se v *rovině tvaroslovné* jedná o kvalifikační adjektiva, často expresivní, užití osobních zájmen, především tvaru dativu pl. zájmena *my* a tvar ukazovacího zájmena *ty* ve tvaru nominativu pl.; dále slovesné tvary určitě 1. os. sg. kondicionálu přítomného (osoba moderátora), 2. os. pl. indikativu přítomného (osoba adresáta), ba dokonce i 2. os. pl. imperativu. Na *úrovni lexikální* sledujeme ustálená slovní spojení (frazémy), citově zabarvená slova (deminutiva), stylově aktivizační slovní spojení. Ve *skladbě* pozorujeme hojně užití modalit výpovědi podle postoje mluvčího ke skutečnosti, zejména pak řečnických otázek, rozkazů; dále pak elipsy, vsuvky a oslovení.

Pro konkrétní ilustraci uvádíme Zítkovu analýzu přepisu ranní relace o počasí televize Nova moderátora Michala Jančaříka:

„Dobré ráno (deminutivum, expresivita). Nemáte ještě přezuté letní pneumatiky na zimní? (kontakt s divákem, řečnická otázka) Tak bych řekl (1. os. sg. kondicionálu přít., subjektivita), že dnes dopoledne

---

<sup>137</sup> Zítka 2010:49.



*máte poslední šanci* (2. os. pl. ind. prez.), protože během dne to vypukne, tím to myslím zimní počasí (užití ukazovacích zájmen). Na jihozápadě už je to *pěkně nevlídné* (subjektivní hodnocení pomocí adjektiva), déšť se sněhem nebo sněžením, a tyhle jevy se budou projevovat během dne, od severozápadu většinou čekáme příliv chladného proudění, a to velmi razantní, takže tyhle teploty, které *vidíte* (2. os. pl. ind. prez.), jsou spíš polední, ty odpolední a večerní budou podstatně nižší, budou *se kvapem blížit k nule* (expresivní vyjádření), takže ty přehánky, jak *vidíte* (2. os. pl. ind. prez.), se budou měnit i v nížinách na smíšené nebo sněhové. *Co to znamená* (řečnická otázka), na silnicích docela problém, *klouzačku* (expresivní výraz), v horských oblastech nebo v podhůří dokonce i jazyky a sněhové závěje, protože vítr *nám* taky dnes *nedá pokoj* (expresivita). Předpokládáme, že bude foukat znovu pěkně zčerstva, v nárazech až silný, tentokrát západní nebo možná jihozápadní. Tak to je to dnešní, *docela nevlídné počasí* (moderátorovo subjektivní hodnocení, opakování), kdy se tedy to *počasí* bude měnit (opakování), *dá se říci* (parenteze), na zimní, no a zimní čkejme tedy i víkend. *Pojďte se podívat* (přímá výzva diváka), v noci na sobotu, *přátelé* (oslovení), na horách může nasněžit až třicet centimetrů nového sněhu. Předpokládáme, že noční teploty klesnou k mínus sedmi, na noční, na sněhové pokrývce až k mínus deseti stupňům Celsia. No a zítra přes den v sobotu velká proměnlivá oblačnost, teplota kolem nuly, a to znamená, že sněhové přehánky čekáme opět i nížinách, podobně na tom budeme i v neděli, takže o počasí, které se mění v zimní, je to v tuhle chvíli všechno. *Mějte se hezky, dobré jitro* (zdvořilostní fráze), a pokud máte rádi kočičky (irelevantní informace, deminutivum), *přátelé* (oslovení), tak *vydržte* (rozkaz, 2.os. pl. imperativu) ve sledování *Snídaně s Novou* (pořad, ve kterém je relace vysílána, odkaz na kontext).<sup>138</sup>

Přepis nám ukazuje celkově subjektivní až familiérní ráz komunikátu. Převažují stylově aktivizační prvky a do popředí vstupuje moderátorova stylizace do divákova přítele, zároveň rádce a informátora.

---

<sup>138</sup> Tamtéž.

K obsahu promluvy zaujímá hodnotící postoj, je zdvořilý, ale neubrání se mnohomluvnosti a opakování. S divákem přímo komunikuje, pokládá mu otázky (funkce interogativní), ba dokonce ho vyzývá, aby připravil své vozidlo na zimu a varuje ho před náledím. Bezprostřednost kontaktu doplňuje především zájmem *nás*, a přestože zdůrazňuje sebe jako subjekt, vyjadřuje tak zároveň sounáležitost s publikem. V závěru se objevuje persvazivní postup, kdy mluvčí adresáta řečnickou otázkou podněcuje ke sledování rozhovoru o kočkách, čímž vsazuje relaci do kontextu ranního pořadu.

V kapitole 1.5.2 jsme vymezili pojem *aktivního publika*. Nyní se dostáváme k jeho podstatě v konkrétních relacích, neboť v jejich současných podobách jak na veřejnoprávních, tak komerčních televizních stanicích divák může přímo participovat na jejich tvorbě, i když v omezené míře. Publiku je připisována role reportéra, spoluvůrce pořadu, a ježto média konstruují významy v myslích příjemců a vytvářejí podobu jednotlivých mediálních produktů, které posléze přijímáme za vzory, je tímto v jedinci značně posíleno vědomí, že forma relace o počasí odpovídá jeho očekávání, neboť ji může sám ovlivnit. Konkrétním příkladem je projekce fotografií z různých koutů ČR, při níž moderátor zmíní čas, místo a samozřejmě autora příspěvku, kterému ještě popř. poděkuje. Tím se zdánlivý vztah média a příjemce utvrzuje.

### ***1.6.3.3 Neverbální výrazové prostředky***

Samotná problematika nonverbální komunikace byla již v odborné literatuře různými autory detailně popsána, jmenujme např. Lewise; Pease; v domácím prostředí pak Křivohlavého. V českém milieu didaktickém se jí zabývá např. Pavla Chejnová, jež ve své práci<sup>139</sup> definuje rozdíl mezi tzv. *analogovou* a *digitální* komunikací. Zatímco *digitální* dovoluje přenášet významy pomocí symbolů, *analogová* to

---

<sup>139</sup> Chejnová, P.: *Didaktické transformace pragmatolingvistických témat*. Praha: PedF UK v Praze, 2010. 140 s. ISBN 9788072904976.

neumožňuje, neboť je sděluje pomocí neslovních prostředků, tedy neverbálně<sup>140</sup>.

Mezi neverbální komunikační prostředky patří tedy ty, kterými mluvčí vědomě i nevědomě doprovází svůj slovní projev a tím dotváří celkový význam sdělení. Formuje se tak složitý systém obsahů vyjádřených nejen lidským tělem samotným (kinezika s gestikulací, mimika, posturika, haptika), ale i globálním vzezřením jedince (oblečení); prostorem komunikace; vzdáleností mluvčích, atp. Každému individu u jsou vlastní rozdílné projevy a v tomto směru jsme všichni unikátem. Neslovní vyjádření se logicky uplatňují v bezprostřední mezilidské komunikaci, ovšem díky moderním technologiím je možné je z aktuálního kontextu vyvázat a volně reprodukovat, což je právě náš případ.

V televizních mediálních produktech nonverbální komunikace nabývá na důležitosti, neboť příjemce nevnímá jen mluvené slovo, ale též obrazový materiál. Je tedy vystaven nutnosti percipovat významy komplexní, audiovizuální. Postava moderátora vysílá směrem k příjemci určité verbální i neverbální projevy a ten je musí správně dekodovat a porozumět jim. Při sledování relace si mluvčí možná ani nevšimne, jak velkou měrou neslovní vyjadřování komunikaci ovlivňuje.

V analýzách navazujeme na kapitolu předchozí, neboť se domníváme, že s touto úzce souvisí a navzájem se obě doplňují. Zaměřujeme se na Zítkova zjištění, která uvedl ve své práci a z nichž předně vycházíme.

I v rovině neverbální komunikace Zítka došel k závěru, že expresivita vyjadřování je vyšší u moderátorů komerčních televizních stanic než u jejich kolegů z ČT1. V odpoledních relacích ČT1 sledoval projevy celkem pěti osob: Pavla Karase, Taťány Míkové, Marie Odstrčilové, Aleny Zárybnické a Michala Žáka. Jednotliví mluvčí působí profesionálním dojmem, což koresponduje s jejich odbornou

---

<sup>140</sup> Tamtéž.

vybaveností. Během relace zaujímají vesměs tutéž polohu těla – z divákova pohledu stojí vlevo, vzpřímeně, ruce mají ve výši boků a sepnuté. V nich drží ovladač, pomocí kterého přepínají jednotlivé části vizualizace předpovědi (srážkových modelů, synoptické mapy, fotografie od diváků, atp.) Jednoduchými gesty paže levé ruky na ně odkazují, přičemž mírně natáčí celý trup. Celkový postoj působí poměrně oficiálně, ne však křečovitě. Mluvčí se snaží zachovat přirozenost svých postojů a gest.

V oblasti mimiky obličeje se podle Chejnové soustředujeme zejména na „*trojúhelník mezi očima a ústy*“<sup>141</sup>. Oční interakce je významná dílem pro navození a udržení spojení obou komunikantů, dílem pro vyjádření zdvořilosti. Jelikož není adresát v mediovaném sdělení bezprostředně přítomen, očním kontaktem rozumějme přímé hledění do kamery. Moderátoři ČT1 se snaží o přiměřený vztah, zejména v úvodu a závěru relace, kdy úvodní a závěrečné slovo doprovodí nevтіravým úsměvem a decentním úklonem hlavy. Během relace se moderátoři dívají zčásti na doprovodné materiály, na něž odkazují, zčásti vztáhnou svůj pohled směrem k publiku. Chejnová poznamenává, že „*správná délka očního kontaktu se pohybuje kolem tří sekund, (...) pohled trvající déle než sedm sekund už může působit agresivně a vyvolávat u ostatních nepříjemné pocity*“<sup>142</sup>. Domníváme se však, že v mediálním produktu tohoto typu delší oční kontakt negativní konotace nevyvolává, neboť příjemce neztrácí svou anonymitu, moderátor nezasahuje do jeho teritoria.

Úsměv mluvčích, o němž jsme se výše již zmínili, by mohl být některými autory považován za přetvářku, jak poznamenává Chejnová, neboť je vynucený pracovními okolnostmi, resp. požadavky, které jsou kladeny na profesi moderátora. Zároveň ale dodává, že zaměstnanci, kteří

---

<sup>141</sup> Chejnová 2010:100.

<sup>142</sup> Tamtéž.

pracují s lidmi a mají povinnost se usmívat, to nevnímají jako předstírání a omezování svobody jedince, neboť svou profesi konají rádi<sup>143</sup>.

Posledním sledovaným jevem je způsob oblékání jednotlivých mluvčích. Pro muže je typický oblek s kravatou, u něhož nechybí rozepnutý poslední knoflík, dámy mají většinou šaty s blůzou, řidčeji sako a sukni sahající ke kolenům. Vždy jsou všichni slušně upraveni. Jejich celkové vzezření a nonverbální projevy nenarušují výsledné sdělení a jsou voleny přiměřeně ke komunikační situaci a jejímu záměru.

Moderátoři televize Nova jsou svým neverbálním vystupováním příznakovější. Zítka sledoval projevy čtyř jedinců, a to Michala Jančaříka, Karly Mráčkové, Jany Adámkové a Radky Kocurové. Došel k závěru, že na rozdíl od svých kolegů z ČT1 jsou „*velmi akční, mocně gestikulují pažemi, pokývují hlavou, pohybují se* (celým trupem, pozn. aut.) *a přecházejí z místa na místo*“<sup>144</sup>. Stojí převážně dominantně ve středu snímaného celku a tím přitahují divákovu pozornost k sobě. Rozdílná je i práce s vizualizacemi. Zatímco na České televizi moderátoři sekvence mění ovladačem, na Nově si je mluvčí přepínají gesty, tzn. že např. přitáhnou mocným polokruhovým pohybem paže tabulku s teplotami, jež se nachází zdánlivě před nimi. Za zmínku stojí způsob neverbálního vystupování Michala Jančaříka, o jehož jazykovém projevu byla řeč v předchozí kapitole. Gesta má nejvýraznější ze všech srovnávaných moderátorů, pohyby jsou dynamické. Během sdělování přechází ze strany na stranu a zaujímá centrální postoj s rozkročenýma nohama a s pravou rukou v kapse, což působí neformálně, ležérně až familiérně. I mimika je u všech moderátorů výraznější, samozřejmostí je oční kontakt, pokyvování hlavou a úsměv.

Do neslovní komunikace můžeme řadit též prostředky vizuální, tedy animace a další doprovodné nástroje. Jejich atraktivnost se jistě též podílí na nasměrování a udržení divákovy pozornosti, a pokud je příliš nápadná, může být rušivá. To je ovšem otázka pro jiný výzkum.

---

<sup>143</sup> Chejnová 2010:101.

<sup>144</sup> Zítka 2010:76.

## 1.7 Kurikulum a jeho požadavky

Koncepce vzdělávání v České republice je společně s výchozími body a cíli podrobně vymezena kurikulárními dokumenty. Ty rozlišujeme dle úrovně působnosti na státní a školní. Zastřešujícím textem je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (dále jen tzv. *Bílá kniha*) z roku 2001, jež stanoví obecné principy vzdělávání. Ty jsou konkretizovány tzv. *Rámcovými vzdělávacími programy* odlišenými stupni a druhy vzdělávání, a sice pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV, včetně RVP ZV-LMP), gymnaziální (RVP GV) a odborné vzdělávání (RVP SOV). Kromě nich existují ještě další poddruhy označované zkratkou RVP ZŠSP.

### 1.7.1 RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje povinný rámec pro všechna školská zařízení poskytující základní stupeň vzdělání v České republice. Školy jsou povinny vypracovat *školní vzdělávací program* (dále jen ŠVP), dle něhož zcela konkrétně realizují výchovně vzdělávací procesy jednotlivých předmětů. Zavádí se šest *klíčových kompetencí*, jež „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu*“<sup>145</sup>, přičemž všechny činnosti ve škole mají vést k jejich rozvíjení. Jednotlivé kompetence jsou označeny jako *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní;*

---

<sup>145</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, s. 11 [cit. 2015-01-27]. ISBN 80-870-0002-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

*kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní*<sup>146</sup>.

RVP ZV dále stanovuje devět *vzdělávacích oblastí* doplněných jejich charakteristikami a zaměřením, vymezením vzdělávacího obsahu a očekávaných výstupů žáků.

Nedílnou součástí RVP ZV tvoří charakteristika šesti *průřezových témat* představujících „*okruhy aktuálních problémů současného světa. (...) Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“<sup>147</sup>. Jsou jimi *osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní, environmentální a mediální výchova*.

Vzhledem k charakteru této práce stojí ve středu našeho zájmu vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Její obsah je realizován v předmětech *Český jazyk a literatura* a *Cizí jazyk*. Zaměřujeme se předně na rozvíjení kompetence komunikativní. Zajímá nás průřezové téma mediální výchovy.

### **1.7.2 Mediální výchova jako průřezové téma**

Autorem koncepce obsahu průřezového tématu mediální výchovy pro ZV a GV, o jejímž začlenění do procesu výuky na ZŠ se začalo hovořit již na počátku 90. let 20. století<sup>148</sup>, je doc. Jan Jiráček, odborník na média a mediální komunikaci, z jehož publikací jsme mimo jiné čerpali v teoretickém úvodu této práce. Vychází z předpokladu, že současná společnost je čím dál tím více „*obohacena o proces medializace*“<sup>149</sup>, tedy soustavně vystavena obsahům produktů mediálních sdělení nejrůznějšího typu. V souvislosti s tím vyvstává nutnost vybavit jedince

---

<sup>146</sup> Tamtéž.

<sup>147</sup> RVP ZV 2005:68.

<sup>148</sup> Explicitně byla do kurikula začleněna až v roce 2005 v RVP ZV.

<sup>149</sup> VERNER, Pavel a Mária BEZCHLEBOVÁ. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vydání. Albra: SPL - Práce, 2007, s. 93. ISBN 9788073610425.

schopnostmi a dovednostmi tato sdělení správně přijímat a dekodovat. Verner dokonce připomíná, že „*tento požadavek je natolik silný a významný, že se zvládnutí mediální nabídky stává kompetencí*“<sup>150</sup>. Proto se zavádí pojem tzv. *mediální gramotnosti*. Ta představuje soubor poznatků a činností člověka umožňujících kriticky přistupovat k obsahům mediálních sdělení a tím je efektivně využívat v jedincův prospěch. Podle Dagmar Strejčkové byl termín vymezen washingtonskou institucí *The National Communication Association* ve shrnující zprávě s názvem „*The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K-12 Educations*“<sup>151</sup>. Z ní je patrné, že mediálně gramotný jedinec má být schopen pochopit, jakým způsobem fungují ve společnosti média; porozumět vztahu mezi obsahy mediálních produktů a příjemci (publikem); uvědomit si, že mediální obsahy vznikají v sociokulturním kontextu; vnímat obchodní zaměření médií a konečně být schopen využívat média k efektivní komunikaci s dalšími publiky.

Jako každé průřezové téma je i mediální výchova rozdělena na dvě složky, a to *vědomostní* a *dovednostní*. Zatímco první seznamuje žáky s médii jako takovými a jejich fungováním ve společnosti, druhá klade důraz na vlastní žákovskou produkci opřenou o jejich poznatky. Svým charakterem mediální výchova lne k humanitně zaměřeným vzdělávacím oblastem, resp. předmětům, především k výchově k občanství, dějepisu a českému jazyku a literatuře.

Ve škole se upřednostňuje práce s autentickými produkty. Zaměřujeme se na rozbor mediální produkce a žákovskou tvorbu mediálních sdělení. V rovině poznatkové seznamujeme žáky s rozmanitostí tvarů mediální komunikace. Jak poznamenává Verner, „*koncepce mediální výchovy se opírá o představu mediální gramotnosti jako souboru dovedností a vědomostí nutných pro orientaci v nepřehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních*

---

<sup>150</sup> Tamtéž.

<sup>151</sup> *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: UJEP, 2009, s. 211. [cit. 2015-02-01]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: [http://www.pf.ujep.cz/files/data/KBO\\_casopis2009-1.pdf](http://www.pf.ujep.cz/files/data/KBO_casopis2009-1.pdf)



*produktů, které utvářejí symbolické prostředí, v němž se současný člověk pohybuje*“<sup>152</sup>.

Z tematických okruhů, které stanovuje RVP ZV, jmenujme *média a mediální produkci, mediální produkty a jejich významy, uživatele, účinky mediální produkce a vliv médií, roli médií v moderních dějinách*.

#### **1.7.2.1 Realizace mediální výchovy na českých školách**

Kurikulární reforma probíhající na všech stupních základního a středního školství v České republice se stala procesem dlouhodobým. Verner ve své práci formuloval základní předpoklady jejího úspěchu, mezi něž patří autonomie škol, schopnost sebereflexe pedagogů, jejich autoevaluace a týmová práce se společným cílem<sup>153</sup>. Změny primárně začínají „uvnitř“, neboť *„reforma je prováděna pedagogickými pracovníky školy ve spolupráci s jejich žáky, rodiči a dalšími sociálními partnery školy“*<sup>154</sup>. Je tedy úkolem moderního učitele a školy přijmout reformu za svoji a podílet se na její realizaci. To se týká i implementace průřezových témat do výuky.

Situaci začleňování mediální výchovy na základních školách detailně popsala taktéž Dagmar Strejčková ve svém výzkumu provedeném v roce 2012. Na základě dotazníkového šetření provedeném na vzorku 766 respondentů (učitelů českého jazyka a literatury na II. stupni ZŠ) na 2738 základních školách v ČR konstatovala, že *„učitelé nejčastěji začleňují tematické okruhy kritického čtení a vnímání mediálních sdělení a interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, (...) tematické okruhy zabývající se stavbou mediálního sdělení a jeho tvorby byly do výuky implementovány v podstatně menším rozsahu, (...) mezi učiteli nebyl rovněž zjištěn rozdíl v míře začlenění receptivních a produktivních tematických okruhů“*<sup>155</sup>. Míra naplňování kurikulárních požadavků při reálné výuce byla v dané oblasti splněna, avšak současně

---

<sup>152</sup> Verner 2007:94.

<sup>153</sup> Verner 2007:100n.

<sup>154</sup> Tamtéž.

<sup>155</sup> STREJČKOVÁ, Dagmar. *Aktuální otázky realizace mediální výchovy* [online]. 2013. vyd. Praha: PedF UK, 2013, s. 131-144 [cit. 2015-01-31]. ISBN 1804-1221.

autorka upozornila na skutečnost, že učitelé, kteří se výzkumu účastnili, „ve své práci nezohledňovali odhalování hodnocení autora mediálních sdělení, kterým by vedli žáky k hodnocení toho, co čtou“<sup>156</sup>. Zde se tedy otevírá další pole působnosti činností v průřezovém tématu, na nichž by učitelé mohli se žáky zhodnocení a posuzování textů trénovat.

V současné době jsou témata mediální výchovy zpracována i v učebnicích či metodických příručkách pro učitele, jako např. v edici *Průřezová témata na II. stupni ZŠ, Mediální výchova 1-3* z nakladatelství Dr. Josef Raabe (2011) či *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ* z nakladatelství Fraus (2013).

### 1.7.3 Čtení s porozuměním a čtenářská gramotnost

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* vymezená RVP ZV má mezi ostatními oblastmi přednostní postavení, „neboť rozvíjí u žáků osvojení a správné používání ústní i písemné podoby spisovného jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je“<sup>157</sup>. Ovládnutí jazykových prostředků tedy žákům dovoluje rozvíjet komunikační kompetenci, do níž spadají produktivní a receptivní činnosti, které využijí při dalším vzdělávání. Mezi ně patří jak řečová, či písemná produkce, tak tzv. *aktivní naslouchání* a *čtení s porozuměním*. Z hlediska našeho zájmu rozebereme podrobněji poslední uvedený termín.

#### 1.7.3.1 Zakotvení čtení s porozuměním a čtenářské gramotnosti v kurikulu

Jedno ze základních cílových zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* RVP ZV stanovuje „osvojení a rozvíjení správné techniky čtení a psaní, vytváření čtenářských dovedností a čtení s porozuměním“<sup>158</sup>.

Podle Hany Košťálové bylo původně čtení rozuměno procesem vnímání a přidružování. V polovině 20. století se začala tato koncepce

---

<sup>156</sup> Strejčková 2013:141.

<sup>157</sup> RVP ZV 2005:16.

<sup>158</sup> RVP ZV 2005:16.

inspirovat kognitivní vědou, dále pragmatickými aspekty komunikace a různými psychologickými a sociologickými paradigmaty v čele s myšlenkami Vygotského, Harsta a Goodmana<sup>159</sup>. Je zřejmé, že proces čtení není pouhým mechanickým rozluštěním významů slov a jejich správnou reprodukcí, ale představuje složitý mentální proces, při němž je nutné slovům přiřazovat správný význam a tak porozumět textu jako celku, všimnout si jeho částí, stavby, zvláštností, atp.

Dětská schopnost čtení vychází podle psychologů z tzv. *pregramotnosti*, což je schopnost bazálního porozumění jednoduchým textům, nápisům, která se u jedince vyvíjí již před nástupem na ZŠ. Není tedy pravda, že se dítě naučí číst až s příchodem do školy. Dokonce i průměrné předškolní děti, u nichž není ještě rozvinuta schopnost samostatného čtení, mají podle Čápa určité představy o gramotnosti: „*děti vědí o existenci čtení jako prostředku získávání zajímavých informací; vědí, že text se skládá z určitých částí; vědí, že text se čte zleva doprava a na stránce odshora dolů*“<sup>160</sup>. V prostředí školy se jedinec učí nejprve techniku čtení na cvičných textech a teprve poté dochází ke čtení s porozuměním. Následně začne vnímat existenci rozdílných typů textů včetně těch určených ke vzdělávání a sebevzdělávání. V ten moment se rodí jedincova potřeba schopnosti *učení z textu*.

Definice čtení s porozuměním je v odborné literatuře rozkolísaná, proto se přidržíme Košťálové, jež v příloze výše uvedeného článku uvádí, které schopnosti a dovednosti by měl jedinec ovládat, aby četl s porozuměním<sup>161</sup> (uvádíme pouze zjednodušený přehled):

- přizpůsobuje čtení svému záměru;
- najde informace v textu;

---

<sup>159</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické čtení ve školách. 2007, č. 27, s.4-6.

<sup>160</sup> Čáp, Mareš 2001:473.

<sup>161</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské dovednosti*. Kritické listy: *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi* [online]. 2007, č. 27 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2713/ctenarske\\_dovednosti.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2713/ctenarske_dovednosti.pdf)

- vyhledá v textu odpověď na otázku a rozliší další specifika (viz odkaz);
- shrne myšlenky a informace v textu, dokáže je roztřídit z hlediska relevance;
- vyjasní si, co mu v textu nedává smysl, nejasnosti osvětlí;
- pokládá otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte;
- propojuje čtené s realitou, se svou životní a čtenářskou zkušeností;
- vysuzuje a dělá závěry, analyzuje;
- posuzuje záměr, informace, myšlenky a stavbu textu;
- buduje své pochopení smyslu text – interpretuje;
- zaznamenává si přehledně myšlenky a informace z textu;
- nakládá s informacemi a myšlenkami z textu podle svého záměru.

Na základě výše uvedených skutečností vymezme pojem *čtenářské gramotnosti*. Vycházíme ze zjištění mezinárodního výzkumu testování PISA (Programme for International Student Assessment) z roku 2009, kde ji autoři popisují jako „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“<sup>162</sup>. Tvůrci testů ověřovali tři základní dovednosti respondentů, a to *získávání informací* ve smyslu jejich vyhledávání v textu a následném propojování; *zpracování informací* směřující k interpretaci textu a konečně *zhodnocení získaných informací*, kde se vyžadovalo propojení s vlastní životní či čtenářskou zkušeností, posouzení tvaru textu, jeho obsahu, atd.

---

<sup>162</sup> PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: ÚIV, 2010 [cit. 2015-02-01]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

Výsledky tohoto zkoumání v oblasti čtenářské gramotnosti ukázaly, že čeští žáci ve věku patnácti let (narození roku 1993, dílem v posledním ročníku ZŠ, dílem v prvním na SŠ) dosáhli výsledků podprůměrných, přičemž obzvláště alarmující byl fakt, že u celých třidvaceti procent z nich byla míra rozvinutí čtenářských kompetencí nedostatečná pro další uplatnění v životě<sup>163</sup>.

Současná koncepce vzdělávání je tudíž napříč všemi stupni a předměty protnuta požadavkem rozvíjení čtenářské gramotnosti, což je patrné např. z hojného zařazování metod RWCT do výuky. Metodická základna je v oblasti rozvoje dané kompetence poměrně hojně rozvinuta: jmenujme portál *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* ([www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz)), elektronické periodikum *Kritické listy* (zejména metody RWCT), aj. Úlohy zařazující do výuky rozvíjení kompetence čtení s porozuměním jsou v různé míře implementovány do současných učebnicových řad českého jazyka pro ZŠ, např. učebnice *SPN* a plzeňského nakladatelství *Fraus*

---

<sup>163</sup> Palečková, Tomášek, Basl 2010:7.

## 2 Praktická část

### 2.1 Motivace výzkumu

Po domluvě s vedoucí práce jsem se rozhodl provést *akční výzkum* v sedmém ročníku základní školy. Důvodů, které mě dovedly k výběru specifického typu výzkumné metody, bylo hned několik. Předně jsem toužil zúročit znalosti z bakalářské práce, ze které vychází většina soustavy poznatků této analýzy. Další, neméně silnou pohnutkou se stalo mé přání spojit předkládanou teorii co nejvíce s praxí, což metoda akčního výzkumu umožňuje. Poslední příčinou byl začátek mého působení na pozici učitele českého jazyka a literatury na základní škole. Podrobně jsem se mohl seznámit s konkrétním školním vzdělávacím programem a jeho naplňováním.

Při své každodenní pedagogické práci začínajícího učitele jsem narážel na nespočet překážek, mimo jiné i při realizaci průřezových témat ve výuce. Měl jsem též možnost poznat, které konkrétní obtíže mají žáci druhého stupně základní školy při zvládání předmětu český jazyk a literatura, a to nejen z hlediska obsahu učiva, ale i jeho didaktického zpracování. Svá průběžná zjištění jsem shromažďoval a na základě konzultace se svou vedoucí stanovil užší téma této práce, již bych rád vztáhnul k pedagogické praxi.

Reflexí vlastních pedagogických výstupů ve výchovně-vzdělávacím procesu a observací prací žáků vybrané třídy ve zvoleném předmětu se tedy postupně mohly konstruovat hlavní záměry mé práce. Budou se proto dotýkat dvou důležitých oblastí: dílem učitelovy implementace mediálního produktu předpovědi počasí do výuky českého jazyka v rámci jazykové, komunikační, slohové a mediální výchovy se zřetelem k informační hodnotě daného textu; dílem učitelova rozvíjení čtenářské a mediální gramotnosti žáků v jejím nejširším významovém pojetí, zejména čtení s porozuměním.

Práce se nesnaží být revolučním počinem v oblasti mediálních či lingvistických studií, klade si cíle snad nižší, leč neméně zásadní - poskytnout prakticky-metodologickou pomoc učitelům českého jazyka při práci s mediálním produktem konkrétního typu. Možnost reálného využití ve výuce je jedno ze základních kritérií validity, o něž je akční výzkum opřen.

Odbornými východisky pro výzkum byla jak zjištění mé bakalářské práce, tak požadavky základních školských kurikulárních dokumentů ČR, zejména RVP ZV. Dále zjištění posledního šetření PISA v roce 2009.

## **2.2 Formulace cílů a předpokladů**

Systematickou práci s žáky v rámci akčního výzkumu se pokusíme zjistit:

- 1) jak žák pracuje s indiferentním textem;
- 2) do jaké míry ho čte s porozuměním;
- 3) zda je, nebo není schopen najít klíčové informace;
- 4) zda je, nebo není schopen dohledat v rozdílném informačním zdroji další informace.

Jednotlivé činnosti budou proto do výuky zařazovány, aby rozvíjely schopnost porozumění indiferentnímu typu textu a aby žák uměl rozlišit, které informace jsou pro něj relevantní, a které nikoliv. Pokusíme se zjistit, zda text předpovědi počasí žák vnímá podobným či stejným způsobem jako texty jiného typu a funkce. Dílčími cíli aktivit je rozvíjení čtenářské gramotnosti a schopnosti práce s informacemi v konkrétním typu mediálního textu. Usilujeme o to, aby je žák dovedl vyhledávat, třídit, zhodnotit, reprodukovat, užít pro další činnosti, úkoly a vzdělávání.

Text předpovědi počasí byl zvolen záměrně. Obecná tendence v realizaci mediální výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu favorizuje dílem publicistické žánry, dílem reklamní texty mající

převážně persvazivní charakter. Jako vysoce obohacující prvek nejen pro žáky, ale i učitele hodnotíme výběr televizní relace o počasí coby specifického, obsahově i formálně poměrně jasně vymezeného a postojově neutrálního mediálního produktu.

Stanovme si následující předpoklady pro výzkum:

- 1) žák sedmého ročníku ZŠ obtížně vyhledává informace v textu předpovědi počasí, neumí je dále využívat a pracovat s nimi, nečte s dostatečným porozuměním;
- 2) žák sedmého ročníku ZŠ nerozumí odborným termínům v televizní předpovědi počasí;
- 3) žák sedmého ročníku ZŠ nedokáže najednou pracovat s více informačními zdroji při plnění úkolů;
- 4) žák v mediálních sděleních těžko odhalí manipulační a persvazivní komunikační techniky;
- 5) žák sedmého ročníku ZŠ nepředstavuje vůči předpovědi počasí jako mediálnímu produktu typ indiferentního příjemce, tzn. že ho nevnímá obdobně jako jiný typ textu.

### **2.3 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Na ŽS Černošice-Mokropsy jsou celkem tři paralelní třídy sedmého ročníku. Veškeré aktivity akčního výzkumu jsou prováděny v jedné z nich, konkrétně 7.B, neboť zde vyučuji český jazyk a literaturu. Žáky vídám denně a dobře je znám. Ve třídě je celkem dvaadvacet žáků, z toho dvanáct chlapců a deset dívek, čtyři jsou integrovaní s různými typy SPU.

Většinu propedeutických aktivit jsem aplikoval v rámci prvního pololetí, další činnosti potom na začátku a v části druhého pololetí.



## 2.4 Charakteristika výzkumné metody

Akční výzkum je nástroj kvalitativně orientovaného výzkumu využitelného v nejrůznějších oblastech lidské společnosti. Přestože se již běžně ve světě objevuje a zažívá poměrný rozkvět během posledních dvaceti let, v českém prostředí chybí k jeho teoretickému uchopení, a tedy i využití základní odborná literatura. Vesměs většina pramenů, jež jsem k akčnímu výzkumu prostudoval, je v jazyce anglickém. Z české odborné literatury jmenujme např. Maňáka a Ševce<sup>164</sup>, kteří tvrdí, že „*akční výzkum je nástroj v rukou praktika (učitele) užitečný pro zkvalitňování edukační praxe na základě jejího poznání reflexemi profesních situací.*“

Jak píše Pavelková, i v zahraničních zdrojích sledujeme značnou významovou rozkolísanost termínu, neboť se označuje jako „*action research, participatory action research, practitioner research, action science, collaborative action research, cooperative inquiry, appreciative inquiry, emancipatory praxis, community-based participatory research, teacher research, feminist action research*“<sup>165</sup>, aj. Přestože se jedná o různé přístupy k předkládanému výzkumu, jeho základní orientace zůstává neměnná. Pro potřeby práce proto zvolme zjednodušený a v českém odborném prostředí zažitý termín *akční výzkum*.

Akční výzkum jako metodu vědeckého výzkumu poprvé ve svých pracích zmínil Kurt Lewin, americký sociální psycholog. Intenzivní bádání na formulaci klíčových myšlenek podpořil i jeho kolega Frank Baldau a společně založili ve státě Messachusettes vědecký institut. Toužili vytvořit takovou vědeckou metodu, jež by dovolila spirálovitě analyzovat danou situaci. Společně formulovali problémy a následně

---

<sup>164</sup> MAŇÁK, Pavel; ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Vyd. 1. Brno : Paido, 2009. Edice pedagogické literatury, 302. publikace, ISBN 80-88778-73-5, s. 255-265.

<sup>165</sup> PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [online]. Brno, 2012 [cit. 2014-11-05]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/261283/ff\\_m/Akcni\\_vyzkum\\_v\\_pedagogickem\\_prostredii\\_.pdf](http://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akcni_vyzkum_v_pedagogickem_prostredii_.pdf). Magisterská diplomová práce. Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D. s. 6.

vypracovali akční plán, který navrhoval jejich řešení. Záměr činnosti spočíval ve zlepšení konkrétní situace a vlastní praxe z implementací. Posledním krokem byla reflexe a zhodnocení kladného výsledku, či neúspěchu. V případě potřeby se cyklus opakoval.

Akční výzkum se ze své podstaty vymezuje vůči tzv. klasickému, akademickému výzkumu. Tomu je mnohdy vyčítáno přílišné odtržení od praxe. Naopak i akční výzkum má své odpůrce. Ti mu zazlíávají neobjektivnost, ba dokonce ho nazývají nevědeckým. „*Akční výzkum vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneuticky, tak pozitivisticko-empiricky orientované sociální vědy. Kritizován byl především nedostatek jejího praktického vlivu*“<sup>166</sup>. Cílem výzkumné části této práce není ani obhajoba metodologie akčního výzkumu ani její kritika.

Využitelnost akčního výzkumu se projevuje zejména v oblasti sociálních věd. Je nástrojem sebevzdělávání jedince, který ho vykonává, a vede ke změně sociální reality<sup>167</sup>. Proto se směle využívá ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak uvádí Pavelková<sup>168</sup>, z inspiračních zdrojů pro akční výzkum v učitelské praxi byl klíčový přínos především v práci Johna Deweyho, který v oblasti vytváření nových poznání kladl důraz na autentickou lidskou zkušenost. Stavěl se tak po boku kritiků akademického přístupu výzkumu. Současný akční výzkum v učitelské praxi vychází zejména z prací anglických autorů Jean McNiffové a Jacka Whiteheada. Z jejich teorie vychází koncepce akčního výzkumu učitele jako práce praktika, který svými činnostmi zhodnocuje a vylepšuje vzdělávací proces daného předmětu.

#### 2.4.1 Přístupy v akčním výzkumu

V současném pojetí akčního výzkumu vyčleňujeme podle autorů Casselové a Johnsona celkem pět rozdílných akčních přístupů, a to podle teoretických východisek: *experimentální akční výzkum, induktivní akční výzkum, participační akční výzkum, participační akční výzkumnou praxi a*

---

<sup>166</sup> Hendl 2005:136.

<sup>167</sup> Pavelková 2012:7.

<sup>168</sup> Pavelková 2012:14.

*dekonstrukční akční výzkum*<sup>169</sup>. Přestože jde o různé koncepce, mají společnou, charakteristicky trojdílnou stavbu, neboť vždy obsahují na obecné rovině složku akční, výzkumnou a formativní.

*Experimentální přístup* pochází z pera již zmíněného Kurta Lewina. On to byl, kdo si uvědomil, že v akčním výzkumu je zapotřebí se zaměřit na změnu, jež je hlavním prostředkem studia věcí a sociálních jevů.

V *induktivním akčním výzkumu* vycházíme ze zmapování situace a pochopení daného problému pozorováním. Po této fázi následuje intervence a poslední je reflexe. Jednotlivé závěry se tedy vysuzují na základě sledované reality. Nepracujeme tudíž s předem stanovenými hypotézami jako v koncepci experimentální, ale s daty, pomocí kterých do situace můžeme intervenovat. V případě potřeby se postup opakuje ve spirálovitém modelu.

*Participační akční výzkum* je založen na spolupráci všech zúčastněných, přičemž míra jejich kooperace může být různá. Metody bylo užíváno zejména v oblasti managementu. Jelikož se ovšem v praxi stávalo, že možnost podílet se na návrzích činností výzkumu měli jen vedoucí pracovníci, nešlo o demokraticky rozdělené role. Proto se volně přešlo k *participační akční výzkumné praxi*, jež jmenovaný nedostatek odstranila užitím strategie tzv. *empowermentu*, tedy procesu zvyšování důvěry a odpovědnosti jedince v oblasti samostatného rozhodování.

Posledním jmenovaným druhem je *dekonstrukční akční výzkum*. Tato koncepce klade důraz zejména na jazykové hledisko výzkumu a všímá si rozdílů mezi běžně užívaným jazykem a jazykem používaným přímo v akčním výzkumu.

#### 2.4.2 Účastníci výzkumu

Vedle rozdělení podle teoretických východisek můžeme charakteristiku akčního výzkumu pojmout se zřetelem k počtu účastníků.

---

<sup>169</sup> CASSELL, C., JOHNSON, P. *Action research: explaining diversity*. Human Relations, 2006, roč. 59, č. 6, s. 783 – 814. ISSN 1741-282X.

Odborná literatura<sup>170</sup> hovoří o tzv. *First person action research*, *Second person action research* a *Third person action research*. Pavelková ve své práci tvrdí, že pro výše uvedené pojmy není český ekvivalent, ale význam prvního označuje akční výzkum v 1. osobě sg., kdy se výzkumník sám sledováním své vlastní praxe snaží formulovat otázku *Co bych já mohl změnit?*; následující termín skrývá tentýž dotaz v 1. os. pl. *Co bychom mohli změnit my?* a konečně poslední se táže *Co by oni mohli změnit*<sup>171</sup>.

V samotném průběhu akčního výzkumu můžeme hovořit o dvou rozdílných přístupech<sup>172</sup>, z nichž první je tzv. *reaktivní*. Pokud se ho výzkumník rozhodne použít, soustředí se nejprve na důkladné zmapování terénu a současné situace, aby posléze mohl připravit jednotlivé akční intervenční kroky. Opačným postupem je tzv. *proaktivní* přístup, kdy výzkumník nejprve dílčí aktivity vyvíjí a teprve poté sleduje a vyhodnocuje jejich efekty. Snažíme se dosáhnout zlepšení situace na základě nově navrhovaných přístupů, mnohdy alternativních, které přinášejí stále nové, lepší výsledky.

### 2.4.3 Specifika akčního výzkumu

Když jsme se seznámili s jednotlivými koncepcemi, jež charakterizují dílčí přístupy k akčnímu výzkumu, zaměříme se nyní na skutečnosti, které ho odlišují od tzv. klasického výzkumu. Různí autoři nahlízejí na problém rozdílně.

První odlišností je primární role výzkumníka, jež se ztotožňuje s rolí účastníka výzkumu. V akčním výzkumu se, jak jsme již viděli, uplatňuje strategie *empowermentu*, což posiluje aktivitu participujících na formulaci řešení daných problémů. Z hlediska společenských věd máme tudíž co dočinění se sociálně laděným výzkumem. Jak připomíná

---

<sup>170</sup> REASON, P., TORBERT, W. *The Action Turn: Toward a Transformational Social Science. Concepts and Transformation*, 2001, roč. 6, č. 1, s.1-37. ISSN 1569 –9692.

<sup>171</sup> Pavelková 2012:17.

<sup>172</sup> SCHMUCK, R. A., *Practical Action research for Change*. Arlington: IRI SkyLight Training and Publishing, Inc., 1997.

O'Brien, výzkumníci nemusejí být a nejsou objektivní a nestranní, neboť veřejně svůj vztah k účastníkům výzkumu prezentují<sup>173</sup>.

Bargal<sup>174</sup> tvrdí, že klasická věda je založena na pozitivistickém, a tedy objektivním poznání reality a snaze jí porozumět. Základními postupy a metodami tradičních výzkumů jsou kvantifikace dat, formulace hypotéz a ověřování jejich platnosti. Vysoká míra objektivnosti panuje i v rovině subjektivě-objektivě mezi výzkumníkem a zkoumaným vzorkem. Akční výzkum se naopak orientuje na dané problémy, pro něž se snaží nalézt řešení. Tomu se podřizují i cíle, které tudíž nejsou obecně platné, ale naopak přicházejí s východiskem pouze pro tu kterou situaci. Výzkumník si je vědom společných hodnot, potřeb a cílů všech participujících, aby se mohl věnovat soustavné práci ve spirálovitém modelu. Z toho plyne, že není ve skutečnosti možné konstatovat konec akčního výzkumu, neboť z každých dalších řešení a intervencí vyvstávají nové problémy, a tedy i formulace otázek. Jednotliví účastníci výzkumu se podílejí na jeho tvorbě, s dílčími činnostmi jsou seznámeni.

Pro akční výzkum je stěžejní i kategorie komunikačního kódu, tedy jazyka, a to z toho důvodu, že musí být vždycky přizpůsoben mentální a vývojové úrovni účastníků výzkumu, aby se díky tomu mohli společně podílet na již zmíněné formulaci otázek. Jazyk se stává prostředkem facilitačním. Zásada jeho přiměřenosti a obecné srozumitelnosti však neznamená snížení odbornosti textů. Odborníci upozorňují na skutečnost, že právě v klasicky orientovaném výzkumu, tzv. „vědeckém“, někdy dochází ke zbytečné komplikaci jazyka.

---

<sup>173</sup> O'BRIAN, 1998. *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Brazil: Universidade Federal da Paraíba.[cit. 2012-20-01]. Dostupné na: <<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>> [Citováno 9/11/2014].

<sup>174</sup> BARGAL, D. *Action research: A paradigm for Achieving Social Change. Small group research*, 2008, roč. 39, č. 1, s. 17 – 27. ISSN 1552-8278.

#### 2.4.4 Modely výzkumu

Nyní se zaměříme na konkrétní modely akčního výzkumu. Opřeme se opět o publikaci O'Brianovu<sup>175</sup>, v níž autor cituje Stephana Kemmisa uváděje základní spirálový model akčního výzkumu. Obsahuje celkem čtyři fáze, a to *akční plán*, *vlastní akci*, *pozorování* a *zhodnocení*. Poté se celý cyklus opakuje, přičemž je nutně vytvořen nový plán, jenž odstraňuje nedostatky předchozí akce a vede k jejímu zlepšení.

Podobný model, kruhový, pochází z myšlenek Geralda Susmana. Ten ho obohacuje o nové prvky, a sice identifikaci problému a důkladný sběr dat, jež předcházejí samotnému akčnímu plánu. Poté následuje jeho vypracování, na němž se podílejí všichni účastníci výzkumu, a teprve pak je implementován. Konečnými procesy jsou analýza dat a jejich interpretace. Cyklus je zakončen zhodnocením celkového úspěchu akce, od něhož se odrážejí další činnosti pro novou periodu. Do modelu je začleněn popis přínosu z nových poznatků, což je oproti Kemisově koncepci novum.

#### 2.4.5 Fáze akčního výzkumu

Již jsme společně konstatovali, že ačkoliv se v akčním výzkumu mohou vyskytovat různé přístupy, vnitřně je vždy diferencován na tři fáze, a to akční, poté hodnotící a reflektivní.

Jednotlivé fáze výzkumu můžeme stanovit podle Jean McNiffové a Whiteheada následovně: *reflexe a zhodnocení své dosavadní praxe; identifikace oblasti, kterou chceme vylepšit; vytvoření představy o tom, jak chci jít vpřed; odvaha zkusit změnu; vypracování souhrnu toho, co se stalo; úprava akčního plánu se zřetelem k tomu, k čemu jsme došli, a jeho pokračování; zhodnocení oblasti, kterou jsme upravili*<sup>176</sup>.

---

<sup>175</sup> O'BRIAN, 1998. *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Brazil: Universidade Federal da Paraíba.[cit. 2012-20-01]. Dostupné na: <<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>> [Citováno 9/11/2014].

<sup>176</sup> McNIFF, J. *Teaching as learning: an action research approach*. London: Routledge, 1993. 125 s. ISBN 978 - 04-150 - 8390 - 4.

Pořadí jednotlivých fází výzkumu ovšem nelze chápat jako závazné. Je zřejmé, že v průběhu se mohou naskytnout skutečnosti, jež posloupnost ovlivní. Výzkumník by proto měl nejprve vhodně situaci zmapovat a v rámci propedeutické fáze stanovit takovou výzkumnou otázku, na níž je výzkum schopný přinést odpověď. Doporučují se dotazy užší povahy zaměřující se na konkrétní problém. Vždy je nutná reflexe, jež začíná u samotné práce výzkumníka. Ten musí vhodně vymezit dobu trvání výzkumu a jednotlivé kroky pečlivě naplánovat. Tomu by měla odpovídat i očekávání, která by neměla být přemrštěná.

#### 2.4.6 Kritéria kvality

Abychom splnili veškeré náležitosti akčního výzkumu, je třeba se zaměřit na faktory ovlivňující jeho kvality. Pavelková ve své práci uvádí, že „otázka zajištění kvality akčního výzkumu je velmi individuální a je úkolem každého výzkumníka, aby se jí věnoval ve výzkumné zprávě“<sup>177</sup>. Zároveň se můžeme opřít o publikaci Greenovu<sup>178</sup>, který podrobně hodnocení rozebral a popsal. Někdy je termín validity nahrazen pojmem *autenticita*, což je základní konstitutivní prvek dobrého akčního výzkumu. Ten je validní a reliabilní tehdy, pokud je autentický a má znatelný přínos pro účastníky<sup>179</sup>.

### 2.5 Vlastní akční výzkum

Pro svoji práci jsem zvolil formu induktivního, first person akčního výzkumu. V jeho průběhu upřednostňuji spirálový reaktivní přístup, ovšem někdy je kombinován s proaktivním. Budu se tázat ve své vlastní praxi *Co mohu změnit, abych došel ke zlepšení popsané situace*.

Výzkum sestává z několika fází, z nichž každá obsahuje pět dílčích etap, a to (1) zhodnocení dosavadní situace nebo výsledků předcházejících aktivit; (2) určení oblasti, kterou chceme vylepšit; (3)

---

<sup>177</sup> Pavelková 2012:22.

<sup>178</sup> GREEN, L. et al. *Study of participatory research in health promotion*. University of British Columbia, Vancouver: The Royal Society of Canada. 1995.

<sup>179</sup> Pavelková 2012:23.

stanovení akčního plánu; (4) vlastní průběh aktivity; (5) zhodnocení výsledné situace a následný návrh úpravy plánu.

Ježto většina aktivit výzkumu probíhá přímo v prostředí školy při vyučování, budou činnosti učitele představeny v kontextu přípravy na hodinu. Budou tedy obsahovat téma, cíle hodiny, popř. rozvíjené kompetence a rozfázování jednotlivých kroků ve vyučovací jednotce s konkrétním postupem. Struktura hodin respektuje převážně konstruktivistický přístup s modelem E-U-R. Důraz je kladen na podrobný popis klíčových aktivit s následným rozбором výsledků práce.

### 2.5.1 Propedeutická fáze

Cílem propedeutické fáze bylo zmapovat situaci ve třídě a zjistit schopnosti a dovednosti žáků ve sledovaných oblastech. Byl vypracován plán dílčích aktivit v hodinách, jenž žáky systematicky připravoval na další činnosti s mediálním textem. Při jejich zařazování do výzkumu jsme se snažili vycházet z požadavků moderní didaktiky českého jazyka a literatury. Značný zřetel byl tudíž věnován zejména požadavku *integrity jazykového vyučování*, jež vyžaduje vzájemné propojení a jednotu složek předmětu *český jazyk a literatura* (dále jen ČJL), tedy komunikační, slohové, jazykové a literární výchovy, jak píše Marie Čechová<sup>180</sup>.

Obsahuje celkem čtyři dílčí aktivity:

1. **Aktivita** se orientovala na funkce textů a skupinovou práci.
2. **Aktivita** prověřovala žákovu schopnost pracovat s odbornými informačními zdroji a vyhledávat požadované údaje (práce se SSČ, SCS, SMČ).
3. **Aktivita** se zaměřovala na práci s uměleckým textem a na vyhledávání v odborných zdrojích (lit. výchova, bajky, vyhledávání termínů – alegorie).

---

<sup>180</sup> ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2., upravené vydání. Praha: SPN, 1998. s. 62. ISBN 80-85937-47-6.



4. **Aktivita** opět zařazovala práci s odbornými jazykovými příručkami a zároveň před žáky postavila problémový úkol z oblasti probírané látky (syntaktický pravopis).

#### ***2.5.1.1 První aktivita zaměřená na funkce textů***

1) První aktivita, o níž pojednáme, byla zaměřena na zjištění žákovského povědomí o existenci různých typů textů a posílení vnímání jejich odlišností s důrazem na specifika textu uměleckého. Poprvé se zavedl pojem *funkce textu*, sloužila též k prvotnímu uvedení předpovědi počasí do procesu výuky v rámci akčního výzkumu. Byla zařazena v předmětu ČJL v rámci literární výchovy s přesahem do výchovy komunikační a slohu.

Tématem jednotky byla *funkce textů*. Časová dotace lekce počítala se dvěma vyučovacími hodinami, tedy s 90 minutami. Cíle byly stanoveny takto:

- žák pracuje s textem, čte ho s porozuměním;
- žák vnímá základní rozdíly mezi jednotlivými texty, všímá si formálních a obsahových specifik;
- žák pracuje ve skupině, prezentuje svoje názory ostatním členům;
- žák registruje základní spojitost mezi tvarem, obsahem textu a jeho funkcí, resp. komunikačním záměrem.

Předně je důležité zmínit, že jelikož vyučující neměl se zvolenou třídou ucelenou dvouhodinovou výuku, bylo ji nutné operativně reorganizací rozvrhu hodin zařídit. Ve třídě bylo celkem dvaadvacet žáků, kteří byli na základě losu rozděleni do tří skupinek, z nichž dvě čítaly sedm a jedna osm žáků. Všechny tři pracovaly se sedmi rozdílnými texty č. 1 - 7 (příloha č. 1), které si členové skupin rozdělili na základě dohody, takže každý žák pracoval s jiným textem. Texty záměrně neměly uveden název či autora. Poté každý žák obdržel zadání (příloha č. 2). Každý tiše četl svůj text a poté se pokusil vypracovat úkoly. Následně musel ostatním svůj text ve skupině přečíst a představit na základě svých odpovědí. Na tyto činnosti měli žáci 35 minut. Poté do skupinek

vyučující rozdál ústřižky se sedmi názvy textů a žáci je měli za úkol v pěti minutách zkusit přiřadit na základě svého společného uvážení (příloha č. 3).

Další fází jednotky představovalo společné shrnutí, a to tak, že zástupci skupinek a jednotlivých textů, tedy č. 1 až 7, docházeli postupně před tabulí, porovnali a zhodnotili za pomoci učitele svoje odpovědi, což trvalo zhruba 15 minut. Poté byly skupinky rozpuštěny a učitel na projektoru promítl opět tři umělecké texty, tedy texty Vrchlického, Němcové a Exupéryho. Společná činnost byla zaměřena na význam slova *funkce* ve spojitosti s textem pomocí řízeného rozhovoru (10 minut). Žáci poté pracovali s učebnicí literární výchovy<sup>181</sup>, kde si na základě předchozí práce s textem přečetli oddíl o uměleckých (literárních) textech a zpracovali si zápis do sešitu. Lekce byla zakončena společnou reflexí.

Učitelem vybrané ukázky reprezentovaly různé funkční styly, a to konkrétně 1. *umělecký* s primární funkcí estetickou (texty č. 1, 2 a 6); 2. *odborný* s funkcí vědecky-naučnou či popisnou (text vědecký č. 3, text popisu pracovního postupu č. 4); 3. *publicistický* s prvotní funkcí informační (text č. 5) a 4. *administrativní* s převažující regulativní funkcí (text č. 7). Opozici třem textům literárním (uměleckým) tvořily čtyři ukázky neliterární.

Jsme si vědomi toho, že v pojetí vyučování funkčních stylů se na základní škole upřednostňuje spíše probírání jednotlivých slohových útvarů, jak potvrzuje i Marie Čechová<sup>182</sup>. Očekávali jsme tedy, že žáci budou mít s funkčním pojetím textů problém. Cílem aktivity však nebylo celkové poučení o teorii funkčních stylů, nýbrž žákovo uvědomění, že ne všechny jazykové projevy (texty) jsou formálně totožné, a že tedy mohou sloužit k různým účelům. Na tuto fázi navazovalo poučení o literatuře, resp. literárních (uměleckých) textech, které žáci nastudovali z učebnice

---

<sup>181</sup> SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2., upravené a rozšířené vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009, 246 s. ISBN 978-807-2354-382.

<sup>182</sup> Čechová 1998:192-216.

literární výchovy (viz dále). Pro účely práce uvádíme jen zobecnění a zjištění z odpovědí, které jsme zaznamenali.

Žáci neměli problém zařadit k uměleckým textům Vrchlického lyrickou báseň *Za trochu lásky* ze sbírky *Okna v bouři*, kterou jsme volili, abychom zastoupili v aktivitě poezii. Předpokládali jsme, že řešitelé budou komentovat nápadnou formální stránku ukázky, zejména strukturu grafickou a zvukovou. Text tvoří samostatná strofa se sedmi rýmovanými verši a četnými anaforami. Skutečně se objevovaly charakteristiky typu „básnička/báseň“; „je to psané ve verších“; „rýmuje se to“. Jednotliví zástupci skupin ji pojmenovali „Cesta za láskou“; „O lásce“; „Hledání lásky“. Ve všech třech odpovědích žáci postihli hlavní témata textu – *lásku* a *topos cesty a hledání*, ač si to sami neuvědomili. Nabízela se též např. básníková touha po lásce. Autora se nikomu zprvu nepodařilo určit, ale v další, přiřazovací fázi práce uspěli všichni žáci. Účastníci výzkumu vymýšleli odpovědi typu „zamilovaný člověk“, „básník“.

U dvou zbývajících uměleckých textů se žáci opírali o své znalosti. Úvodní pasáž z *Babičky* Boženy Němcové žáci poměrně snadno určili, jakožto i ukázku z Exupéryho *Malého prince*. Názvy žáci nevymysleli, shodně totiž uváděli „Babička“ a „Malý princ“, a to na základě zkušenosti s oběma díly. S tématy si ovšem nevěděli rady. Očekávali jsme např. „autorčina milá vzpomínka z dětství na babičku“, u *Malého prince* např. „princip ochočení (doslovný význam)“, ale i „zodpovědnost za milovanou osobu“, „přátelství, láska (přenesený)“, apod.

Větší potíže žáci měli s charakteristikou neliterárních (neuměleckých) textů. Jako vůbec nejtěžší se ukázal explikativní odborný text o jazykovém znaku. Vědecky zpracovanému heslu žáci vůbec neporozuměli, a tudíž mu nebyli schopni vymyslet autora ani odpovídající funkci. V názvu se objevil shodně „znak“, jehož odvození bylo patrné z první věty ukázky, a tudíž snadné.

Kuchyňský recept na sladký dezert byl pro žákovu percepci a recepci snazší. Všichni správně označili, že jde o recept, řidčeji uvedli označení *popis pracovního postupu*. Domníváme se, že míra úspěšnosti pramení z bohatších zkušeností žáků s tímto komunikátem. Vymýšleli názvy jako „*Piškotovo-tvarohový dort*“, „*Sladká bomba*“, jednou se dokonce objevil název *Tiramisu*, což odpovídalo skutečnosti. Téma, za které jsme považovali již zmíněnou *přípravu dezertu*, neoznačili.

Publicistickou zprávu o předpovědi počasí ze serveru Novinky.cz pojmenovali žáci logicky a prostě „*předpověď počasí*“, jednou se objevil „*novinový článek*“, což vzhledem k obsahu nemůžeme považovat za korektní. Shodně též uváděli, že autorem je nejspíš „*meteorolog*“ či „*novinář*“. Uvědomovali si tudíž informační funkci textu. Téma nepojmenovali, i když zde bychom za něj mohli považovat *předpovídání počasí*, což odpovídá názvu, který žáci vymysleli.

Posledním a též poměrně obtížným textem pro žáky byla žádost o místo sekretářky, tedy úřední dopis. Žáci ve skupinkách psali, že jde o „*dopis, ve kterém paní prosí, aby byla přijata na místo*“. Zaznamenali jsme i pojem „*motivační dopis*“, což jsme též považovali za správné. Za autorku označili „*sekretářku*“, „*paní Bílou*“, což bylo korektní. Funkci a téma opětovně neuváděli (žádost o místo).

Zhodnocení aktivity. Zařazení skupinové práce do výuky je ze současného didaktického pohledu nad míru žádoucí. Rozvíjí v jednu chvíli více klíčových kompetencí, aktivizuje žáka, učí ho kooperaci a zároveň společnému sdílení. Na straně druhé přináší rizika, kdy někteří žáci nepracují a spoléhají na snahu ostatních členů skupiny, za níž se schovávají, žáci mají též často tendenci k nelegální komunikaci a diskusi mimo téma. Proto je třeba žáky systematicky na tuto formu práce připravovat a vytvářet tak návyky.

Ježto je to první rok, kdy výzkumník ve třídě vyučuje, byla pro něj skupinová práce prubířským kamenem pro další činnosti v akčním výzkumu. Žákům dlouho trvalo, než skupiny utvořili a přemístili se. Přestože seskupení byla předem daná losem, neobešly se přesuny bez

komentářů. Namísto plánovaných tří minut činnost zabrala skoro dvakrát tolik. Po rozdělení textů následovalo tiché čtení, které se neshledalo s většími problémy. Zadání práce a vysvětlení úkolů již tak jednoduché nebylo. Jelikož se jednalo o první aktivitu v propedeutické fázi, prošli jsme instrukce společně. Žáci měli problémy s klíčovými slovy v úlohách, jakými bylo *téma* a *funkce*. Ukázalo se, že nejsou s to postihnout základní tematické rysy jednotlivých ukázek, nemluvě o autorově záměru, resp. *funkci textu*. Žáci se často dotazovali, co mají určovat, vypisovat, na co se zaměřit, zda mají pouze opsat věty v textu, nebo své dojmy po přečtení shrnout v jedno slovo či větu. Výsledkem byly obtížně formulované domněnky, které jen stěží postihovaly cíle zadání (viz výše).

Žáci kupodivu neměli potíže s určením uměleckých textů, o něž nám v aktivitě šlo především, kdy se opírali zejména o svou čtenářskou zkušenost a zvláštní tvar ukázky, rozumějme veršovaný text *Vrchlického*, incipit *Babičky* a ústřední část *Malého prince*, kde se povedlo i přiřazení názvů s autory. Ostatní ukázky byly obtížnější, zejména odborný text, jehož smysl žáci vůbec nepochopili, především kvůli přítomnosti termínů; administrativní text, kdy žáci zcela nerozuměli tomu, proč je mezi ostatní zařazen.

V závěrečné reflexi jsme se žáků dotazovali, co bylo pro ně nejobtížnější a co bylo naopak nejsnazší. Jak již bylo řečeno, nejlépe se žákům určovaly texty umělecké, ke kterým nejsnáze přiřadili název a autora. Největší obtíže žáci potkali při stanovení témat a formulování funkce jednotlivých textů. Aktivita ukázala, že žáci nejsou schopni uvažovat nad textem jako nad projevem vytvořeným s jistým komunikačním záměrem. Výraz *funkce* pro ně byl v tomto ohledu novum. Totéž platí o *tématu*, a přestože pojem již v literární výchově v nižších ročnících zaslechl, nejsou zvyklí a schopní opřít svoji úvahu o text, tedy ho aplikovat. Na úrovni čtení s porozuměním se projevilo, že žáci rozumějí daným textům zčásti, některým lépe, jiným méně či vůbec (např. o jazykovém znaku). Bližší informace o míře porozumění však

činnost nepřinesla, neboť nebyla čistě na zjištění zaměřena. Důvodem menší míry chápání mohly být i nejasnosti v zadání či množství textů, jež žáci museli zpracovat za krátkou dobu

Hlavní cíl lekce byl s obtížemi naplněn. Žáci si uvědomili, že umělecký text má svá specifika, kterými se liší od ostatních – zvláštní tvar a estetickou funkci. Pomohla jim i učebnice, se kterou aktivitu zakončili, a zápis do sešitu. Pro příště bychom ovšem podobnou aktivitu volili v rámci propedeutiky později, raději ne v začátku. Vhodnější by bylo vyjít nejprve např. z čistě uměleckého textu, postupně ho charakterizovat a později teprve srovnávat s ostatními typy komunikátů.

Úkoly pro následující fáze akčního plánu byly stanoveny takto:

- posilovat v žácích vědomí, že každý text (jazykový projev) je vytvořen s jistým záměrem, tedy má určitou funkci, jíž se podřizuje forma a obsah textu;
- vést žáky ke skupinové práci;
- pracovat s různými texty, ukázat žákům jejich rozmanitost a rozvíjet čtení s porozuměním vhodnými úkoly.

#### ***2.5.1.2 Druhá aktivita zaměřená na práci s informačními zdroji***

2) Druhá činnost se zaměřila na žákovu schopnost práce s odborným informačním zdrojem a schopnost v něm vyhledávat požadované termíny. Zjišťovali jsme, zda je žák schopen orientace v různých informačních zdrojích najednou a jak umí zjištěné údaje využít pro další práci. Opět se jednalo o předmět ČJL, konkrétně o jazykovou výchovu. (práce se SSČ, SCS a SMČ).

Tématem lekce bylo *vyhledávání informací v odborných zdrojích, seznámení se s kodifikačními příručkami*. Žáci měli na úkol jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut, a pracovali ve dvojicích. Nebyli ovšem rozděleni na základě losu, ale předem připraveným seznamem učitele. Snažili jsme se totiž, abychom předešli situaci, že by dva slabší žáci byli

spolu, skupiny byly výkonnostně vyrovnané. Vzniklo tak celkem devět, schopnostmi poměrně vyrovnaných dvojic. Cíle jednotky jsme stanovili následovně:

- žák pracuje s jazykovými příručkami, seznamuje se s jejich uspořádáním;
- žák čte s porozuměním, vyhledává v textu informace a dále s nimi nakládá při dalších činnostech;
- žák třídí informace, vyhodnocuje a vypisuje je;
- žák pracuje ve skupině.

Po rozdělení do skupin každá obdržela pracovní list (příloha č. 4) a tři jazykové příručky, a to *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (SSČ), *Akademický slovník cizích slov* (SCS) a *Stručnou mluvnici českou* (SMČ).

Pracovní list sestával celkem z pěti úkolů a krátké reflexe. V první úloze žáci měli vyhledávat ve SCS věcný význam slov, která našli podtržená v úvodním odborném textu. Téma bylo zvoleno cíleně, aby odpovídalo zaměření celé lekce. Sledovali jsme, jak se žák zorientuje v příručce a zda bude vyhledávat významy lexikálních jednotek v situačním kontextu, např. u hesla *kodifikace* nás pochopitelně zajímala kodifikace spisovného jazyka. Za vhodnou jsme tedy považovali odpověď „*popis normy spisovného jazyka mající povahu závazných, úředně předepsaných pravidel jeho užívání*“<sup>183</sup>. Z devíti skupin uspělo celkem pět, což je víc než polovina. Dvakrát se objevila odpověď „*pravopis*“ a po jednom zastoupení mělo slovo „*lingvistika*“ a definice právní kodifikace, tedy „*systematické sjednocení a upravení právních poměrů*“.

---

<sup>183</sup> *Akademický slovník cizích slov*: [A-Ž]. 1. vydání. Praha: Academia, 2000, s. 394. ISBN 80-200-0982-5.

U slova *deskripce* jsme za správné považovali heslo „*popis*“, eventuálně „*popisování*“<sup>184</sup>; u *preskripce* pak termíny „*předepsání*, *předpis*, *nařízení*, *dispozice*“<sup>185</sup>. Zde se žáci nesetkali s problémy a všech devět skupin vypsalo správné významy. Větší potíže nastaly u adjektiva *intervenční*. Žáci slovo objevovali ztěží, neboť se nachází u substantiva *intervence*, od něhož je derivované. Dotazovali se proto učitele a ten jim musel poradit, kde slovo hledat. Testovala se tedy i dovednost dohledání termínu a povědomí o hnízdování slov. Přestože z hlediska morfologického přesná není, za správnou jsme vzhledem k obtížnosti hesla volili i odpověď „*zásah*, *zárok* v něčí prospěch, *přímluva*“<sup>186</sup>, tedy význam substantiva, popř. vhodnější „*zasahující v něčí prospěch*“, konkrétně ve prospěch spisovného jazyka. S tímto heslem si tedy žáci samostatně neporadili, což můžeme přičítat nedostatečné zkušenosti se stavbou slovníkových hesel. Dokládá to i odpověď jedné ze skupin, kdy na řádku napsali heslo *válka*, a to proto, že ve SCS je u adjektiva *intervenční* uvedeno „*intervenční příd.: i. válka*“<sup>187</sup>.

Bod č. 2 sledoval žakovu celkovou orientovanost při řešení úkolů a zaměření jeho pozornosti na zadaný problém a také schopnost vyvozování. Chtěli jsme, aby žáci sami přišli na to, že zkratky označují příručky, které souběžně s řešením úkolu drží v rukou. Zprvu někteří netušili, co zkratky označují, a ptali se proto vyučujícího, jenž je ovšem odkázal opět k textu úkolu č. 1. Nakonec tedy všechny skupiny s dopomocí uspěly a správné názvy příruček vypsaly. Žáci si současně uvědomili, že se jmenovanými publikacemi právě pracují a že se seznamují s jejich strukturou a obsahem, což považujeme za významný moment lekce. Zkratka *Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky* odkazovala skrytě k zadání. V něm se totiž řešitelé dozvěděli, že právě ÚJČ AV ČR kodifikační příručky vytváří. Stačilo se podívat na jejich tiráže, kde název mohli objevit. To žáci nezvládli, a bylo jim tudíž

---

<sup>184</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:156.

<sup>185</sup> Akademický slovník cizích slov 2000: 617.

<sup>186</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:342.

<sup>187</sup> Tamtéž.



třeba pomoci poznámkou, že hledaný název instituce, např. v SSČ, naleznou. Všichni si ho posléze vypsali.

Třetí úkol se soustředil na práci se SCS, SSČ. Žáci vyhledávali konkrétní lexémy a vypisovali jejich významy. Zvolili jsme původem cizí slovo *ortografie*. K tomu, aby žáci uspěli, stačilo význam vyhledat v SCS a opsat na volný řádek. Za jediné správné bylo považováno znění „*souhrn pravidel o používání písmen a diakritických znamének při zaznamenávání jazykových jevů, pravopis*“<sup>188</sup>. Posléze žáci měli vyhledat v SSČ český ekvivalent lexému, který ostatně objevili u předchozí definice, a vypsát z hesla tři informace, jež se dozvěděli. Správným řešením bylo heslo *pravopis* a 1) koncovka 2. pádu sg., popř. informace o gramatickém rodě; 2) význam slova; 3) cizojazyčný ekvivalent. V této části úlohy žáci tápali. Byli nuceni se doptávat učitele. Problém nastal primárně v porozumění zadání, neboť řešitelé nechápali, který *ekvivalent* mají vyhledávat. Měli na mysli větný ekvivalent, jenž byl v tutéž dobu v hodinách skladby probírán. Proto jim nebyla jasná spojitost syntaktické struktury s heslem ve slovníku. Zde bychom navrhovali úpravu zadání, která může být pro žáky matoucí. Na straně druhé je zřejmé, že pokud si významem slova *ekvivalent* nebyli jisti, mohli si jej vyhledat ve SCS. Někteří ho proto nadbytečně uvedli, tedy např. „*co má stejnou platnost, význam = pravopis*“.

Stejně tak žáci přesně neporozuměli, jaké údaje mají vypisovat a jak je mají zobecnit. Pořadí, ve kterém žáci informace uváděli, bylo přitom irelevantní. Zaznamenali jsme odpovědi typu „*1) souhrn pravidel o grafickém zaznamenávání jazykových projevů; souhrn pravidel; grafické znázornění jazykových projevů*“ (u šesti dvojic). Je patrné, že přestože žáci význam vypsali, nepojmenovali, co zaznamenali, tedy *význam slova*. Taková odpověď se objevila pouze u tří zbývajících skupin. V bodu číslo 2 jsme sledovali jak odpovědi zcela chybné, např. „*grafické zaznamenávání jazykových projevů, dále pravopis či ortografie*“; tak odpovědi postihující podstatu zadání, a to např. „*mužský*“.

---

<sup>188</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:550.

*rod a informace o rodu slov*“. Poslední, třetí bod obsahoval odpovědi povětšinou věcně správné, tedy opět vyhovující zadání, např. „*koncovka ve 2. pádě, informace o 2. pádě slov, tvar 2. pádu*“. Žáci dokonce uváděli údaje, jež se sice přímo neobjevily u hesla *pravopis*, ale ve slovníku je mnohdy najít lze, a to „*výslovnost*“ a „*jak se píše správně třeba v 6. pádě množného čísla*“. Úkol ukázal, že žáci jsou schopni ve slovníku informace vyhledat bez větších těžkostí. Naopak je pro ně mnohdy složité pochopit ze zadání, co mají najít, vypsát, zobecnit atp. Učitel by se měl proto zaměřit na akt tvorby zadání a přemýšlet nad regulativností pedagogického textu, o níž bylo pojednáno podrobněji v kapitole 1.5.3.1.2.1. Nabízí se cvičné aktivity a modelování a přemýšlení nahlas.

Dostáváme se k poslední, čtvrté úloze. Zde žáci pracovali se *Stručnou mluvnicí českou*. Opět vyhledávali konkrétní termíny, a to *činné a trpné přičestí*. Zjišťovali tedy nejen významy termínů, jež později využili k dalšímu učení v jazykové výchově, ale též si všímali formálního zpracování odborné příručky, seznamovali se s věcným rejstříkem a typografickými prostředky, které napomáhají rychlé orientaci ve zdroji.

Stranami, na nichž se termíny objevily, byly 106, 108, 109, 115, 116 a 134. Stěžejní informace o nich se nacházely na straně 115, neboť ta byla jako jediná zvýrazněna tučně. K našemu překvapení žáci s řešením této úlohy neměli větší potíže. Pojem v rejstříku vyhledali, čísla uvedli a správně vypsali i stranu s hlavními informacemi. Objevovaly se odpovědi jako „*protože je zde nejlépe vysvětleno, co to činné přičestí znamená; v rejstříku byla zvýrazněna; tučně vyznačeno; je zvýrazněno; je to vytisklé tučně; protože je 115 zvýrazněno; je to vyznačené*“ (jazykově neupraveno). Odpověď „*přečetli jsme to v rejstříku*“ není uspokojující, neboť nepostihuje podstatu dotazu stanoveného učitelem.

V samotných odpovědích žáci ve čtyřech případech uvedli u činného přičestí že „*je součástí určitých tvarů času minulého a způsobu*

*podmiňovacího (byl bych přišel, přišel jsem)“; ve čtyřech dalších, že se tvoří „příponou –l (-la, -lo) připojenou ke kmeni minulému“. Pokud se týká přičestí trpného, zaznamenali jsme u šesti dvojic repliky, že „se tvoří příponami –en, -t, -n (-ena, -na, -ta)“; jedna dvojice doplnila, že „přípona –en je u sloves s kmenem minulým zakončeným na souhlásku“; další pak informaci „určitý tvar slovesa i infinitiv“. Pouze jediná dvojice úkol vypracovat nestihla. Za korektní jsme považovali informaci o tvoření tvaru: „1. přičestí činné se tvoří příponou –l (-la, -lo, ...) připojenou ke kmeni minulému; 2. přičestí trpné se tvoří příponami –en, -n a –t (-ena, -na, -ta, ...)“<sup>189</sup>. Z textu je patrné, že obě přičestí jsou tvořená od kmene minulého. Další činnosti učitele by mohly být zaměřeny na opakování tvarotvorných formantů, aby se žákům osvěžily znalosti morfologické, neboť úloha dostatečně neprověřila, zda žáci rozumějí pojmu *slovesného kmene*.*

Žáci v činnostech 1 až 5 prokázali, že umějí vyhledávat informace současně v několika odborných zdrojích a čtou je převážně s porozuměním. Problémem však zůstává časté neporozumění zadání, tedy didaktické části textů a úloh, které mnohdy nutí žáky k doplňujícím dotazům. Nebyl tak zcela dodržen požadavek regulativnosti pedagogického textu, jak již bylo řečeno výše. S tím možná souvisí i nedostatečná žákova schopnost vyvozování, což se projevilo např. u vypisování názvů ze zkratk v úloze č. 2. Vycházíme též z písemné reflexe, již žáci uváděli na konci pracovního listu. Na dotaz, zda byly úkoly těžké, žáci dvakrát souhlasili, jednou je označili za středně obtížné, dvakrát za snadné. Konkrétně se podle slov žáků jednalo o složité zadání, neznalost termínů a výrazů, které hledali (neupraveno): „ano, složité zadání; ano, velikou většinu hledaných výrazů neznáme; některé (výrazy, pojmy, pozn. aut.), protože se složitě hledaly; vyhledávání (bylo obtížné, pozn. aut.); ne, ale někdy bylo trochu těžké pochopit zadání“.

---

<sup>189</sup> HAVRÁNEK, Bohuslav a Alois JEDLIČKA. *Stručná mluvnice česká*. Vyd. 26. Praha: Fortuna, 2002, s. 115. ISBN 80-716-8555-0.

Oproti tomu žáci též napsali, co se dozvěděli či naučili nového. Zde jsme zaznamenali odpovědi postihující jak znalostní složky úkolu, jako např. „*cizí slova; co je to ortografie; nějaké zkratky, činné a trpné příčestí*“; tak složku dovedností, o níž nám šlo především, např. „*hledání v kodifikačních příručkách a významy cizích slov; hledání ve slovníku*; (víme už, pozn. aut.) *že práce se slovníky je snadná*“. Žáci byli při činnosti velmi motivovaní, usilovně vyhledávali a ve dvojicích diskutovali. Hlavní cíle aktivity byly s výhradami splněny. Přesto ukázala další aspekty, na něž je potřeba se zaměřit v budoucnu. Stanovili jsme proto nové cíle pro další fázi:

- zařazovat do výuky práci s odbornými příručkami;
- vést žáky soustavně k vyhledávání, třídění a hodnocení informací;
- pracovat s texty různých typů;
- zadávat problémové úkoly;
- vést žáky k vysuzování.

### ***2.5.1.3 Třetí aktivita zaměřená na porozumění textu***

3) Třetí propedeutická aktivita výzkumu proběhla 6. a 7. ledna 2015. Byla poměrně časově náročná, nestihli jsme ji proto provést ve vymezených pětáctyřiceti minutách a musela být rozdělena do dvou dnů. Dokončení a reflexe tedy proběhly až následující vyučovací hodinu. Prověřovalo se opět žákovo porozumění textu a schopnost ho charakterizovat vzhledem k funkci. Znovu jsme zařadili skupinovou práci a vyhledávání ve slovníku. Nově byl prověřen úkol, v němž žáci formulovali svými slovy významový obsah literárního textu.

Tématem lekce byla *bajka*. Dílčí cíle byly stanoveny následovně:

- žák čte text s porozuměním;
- žák stručně charakterizuje literární žánr bajky, všímá si žánrové modifikace;

- žák doloží znaky žánru v textu;
- žák reprodukuje obsah textu, své dojmy sdílí s ostatními spolužáky;
- žák pracuje s jazykovou příručkou, vyhledává informace;
- žák pracuje ve skupině.

První den práce byl počet žáků bohužel nízký v důsledku konání olympiády v cizím jazyce, s čímž jsme nepočítali. Přesto jsme se rozhodli aktivitu provést. Žáci byli v začátku hodiny učitelem rozděleni do dvojic na základě připraveného jmenného seznamu. Vzniklo pět párů, z nichž každý dostal tentýž pracovní list (příloha č. 5). Vzniklá uskupení byla dále členěna do tří dalších, a sice podle přidělených uměleckých textů, s nimiž žáci pracovali: skupina *J. de La Fontaina*; *I. A. Krylova* a *Pavla Šruta* podle *Ezopa* (přílohy č. 6, 7 a 8).

Pracovní list byl inspirován přípravou na vyučovací hodinu studentkou PedF UK Andreou Prošíkovou v databázi *nacteno.cz* Mgr. Štěpánky Klumparové, Ph.D., z Katedry české literatury<sup>190</sup> PedF UK v Praze. Sestává celkem ze čtyř otázek vztahujících se k textu bajky. První úkol postihuje složku obsahově-tematickou, žáci mají svými slovy napsat, o čem text vypráví. Druhá úloha sleduje dílčí znak žánru bajky, a sice morální poselství. Chtěli jsme zjistit, zda jsou žáci schopni jej zformulovat. Třetí bod se zaměřoval na tvarovou a výrazovou stránku textů. Úkol jsme zařadili, přestože žáci na tento typ otázek zvyklí nebyli. Zajímalo nás, jakým způsobem si žáci s úkolem poradí a zda aplikují v praxi své bazální znalosti o literárních druzích. Čtvrtá, poslední úloha zjišťovala povědomí žáků o vlastnostech připisovaných zvířatům, jež přešly do obecného jazykového užívání mluvčích.

Po rozdělení do dvojic následovala evokační část lekce, v níž jsme se pomocí elicitace snažili s žáky shromáždit údaje o bajce, které již

---

<sup>190</sup> KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Nacteno.cz: Didaktika Štěpánky Klumparové. PROŠÍKOVÁ, Andrea*. <http://nacteno.cz/index.php?mv=pripravy#> [online]. 2013 [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://nacteno.cz/>

znají. To bylo též důležité pro další činnosti, neboť žáci na jednotlivé rysy bajek odkazovali. Skupiny dostaly pracovní list. Třetina k němu obdržela text La Fontainův *Stařec a osel*, třetina Krylovův *Svině pod dubem* a poslední třetina text *Lakomec* podle Ezopových *Bajek* z pera Pavla Šruta.

Žáci měli na práci s textem celkem pětadvacet minut, tedy na tiché čtení a na každý úkol po pěti minutách. V úloze č. 1 jsme očekávali, že žáci prostě postihnou obsahovou a tematickou stavbu textu. Vhodné bylo uvést místo, postavy a zápletku. Nabízela se příkladová řešení: (1) I. A. Krylov: *Svině pod dubem* - „*Bajka představuje krátký příběh odehrávající se pod starým dubem. Vystupujícími postavami jsou svině, havrani a již jmenovaný strom. Svině se přejedla žaludů, usnula v hlíně, a když se probudila, opět ryla u dubových kořenů. Havrani ji připomněli, že strom bez kořenů hyne. Bezohledná a nenasycená svině mávla rukou a ryla dál. Dokonce ani samotný dub, který se hněval, že právě na něm rostou žaludy, ji nezastavil.*“ (2) Jean de La Fontaine: *Stařec a osel* – „*Bajka se odehrává na louce u cesty. Pán putující na oslu tam pouští své zvíře, aby si oba odpočinuli. Osel je šťastný a hoduje na rozkvetlých květinách. Vtom stařec uvidí svého nepřítele a velí oslovi, aby rychle ujeli. Osel však nechtěl, na pánech mu nezáleží, všichni páni jsou jeho nepřítelem.*“ (3) Pavel Šrut podle Ezopa: *Lakomec* – „*Lakomec si celý život strádal peníze do truhly. Jelikož měl strach, že mu je někdo ukradne, i když je sám neutrácel, proměnil je za hroudu zlata, již zakopal na zahradě do jámy. A aby mu ji nikdo nezcižil, předstíral, že kope hrob. Viděl ho však muž, který jednoho dne ze zvědavosti hrob otevřel. Našel hřivnu zlata a spokojený zmizel. Lakomec, nešťastný, si stěžoval svému sousedovi, který mu poradil, že když si do země na totéž místo zakope kámen, bude mít klidné spaní, neboť ten mu nikdo neukradne.*“

Při vyhodnocování odpovědí jsme samozřejmě respektovali vyjadřovací schopnosti žáků přiměřené jejich věku, zkušenostem a mentálními charakteristikám. Přesto se již zde ukázalo, že řešitelé ze zadání přesně nepochopili, co mají dělat, resp. měli potřebu se dotazovat

učitele, co přesně mají napsat, na co se mají zaměřit: „*Máme napsat, jak jsme text pochopili?*“ „*Máme text převyprávět?*“ „*Já to nechápu, co tam mám napsat.*“ Bylo nutné žáky směřovat, naznačit jim, aby zestručnili příběh a zkusili ho svými slovy převyprávět, aby si všímali významných slov a momentů. Zde se přikláníme k tvrzení, které žáci sami uváděli v konečné reflexi, a sice že zadání podle nich nebylo formulované zcela jednoznačně, a tedy bylo obtížné mu porozumět.

Žáci odpovídali (jazykově neupraveno): (Krylov: *Svině pod dubem*) „*o sobecké svini*“; „*pojednává o svini, která hledala žaludy a neposlechla ostatní, když jí říkali, že tohle je suchý strom, pod kterým žaludy nejsou*“. (La Fontaine: *Stařec a osel*) „*Nějaký stařec jel na oslu a užíval si krajinu, i osel byl na louce rád. Stařec řekl, že je třeba uprchnout, ale osel se chce pást a nedbá pokyny pána (nepřítelem jsou všichni páni). Pojednává o vztahu pána a osla*“; „*bajka pojednává o starci a oslovi. Po zření louky stařec vypustil osla na pastvu*“; „*O starcovi, který jel na unaveném oslu. Když stařec chtěl zastavit, aby se osel napásl, spatřil nepřítele. Chtěl utéct, ale osel byl tak zmožený, že mu bylo jedno, kdo pojede nebo bude vlastnit osla.*“ Odpovědi na Šrutův text zazněly bohužel z časových důvodů až následující den a jen ústně. Nemáme tedy písemný záznam, ale vzhledem k tomu, že žáci měli již představu o struktuře odpovědí, neměli s formulací větší problémy.

Podíváme-li se na výše uvedená vyjádření žáků, můžeme konstatovat, že přestože jsou někdy velmi stručná, alespoň dílčí obsahovou část bajky postihla, a to např. vystupující postavy, zápletku, některá dokonce část ponaučení. Na straně druhé se objevuje zcela dezinterpretující odpověď o „havraní zprávě o suchém, nerodícím stromu“. Můžeme to přičítat jistě náročnosti zvolených uměleckých textů, malé literární zkušenosti řešitelů či prostému neporozumění textu.

Druhý úkol byl zadáním limitován na didaktické vyznění textu bajky. Žáci tudíž měli formulovat výchovné poslání, které text přináší. Opět se nabízela různá řešení. U textu *Svině pod dubem* jsme očekávali odpovědi typu „*neubližuj tomu, kdo ti dává obživu*“; „*nebud' sobecký a*

*bezohledný“; „nežeň se bezhlavě za bohatstvím a dej na rady ostatních“.* K těmto myšlenkám nás vedly především jednotlivé momenty a témata příběhu, jakými jsou např. *zlost, chamtivost, bezohlednost, dostatek zrádla, život v přeludu, sobeckost.*

Text *Stařec a osel* podle nás vybízí k poselství, že *„žádný člověk, který chce druhého zotročit, není dobrý“; „všichni pánové jsou vůči sloužícím stejní, není mezi nimi rozdíl“; „chud'as se kvůli pánům netrápí, jsou mu lhostejní“; „nebud' nevděčný“; „když se k někomu chováš zle, nepočítej, že ti v nouzi pomůže“.* Opět jsme se opírali o témata a klíčové momenty příběhu: *otrok, radost z volnosti, ale i oslova nevděčnost vůči pánovi; lhostejnost a nenávisť vůči pánům.*

Poslední bajka, *Lakomec* podle Ezopa od Pavla Šruta byl zvláštní tím, že obsahoval v závěru explicitní vyjádření ponaučení, navíc napsané kurzívou, a tedy snadno identifikovatelné. To považujeme za zásadní didaktickou chybu ovlivňující průběh aktivity, neboť žáci v těch skupinách, jež pracovaly se Šrutovým textem, měli činnost usnadněnou, a nemuseli tedy přemýšlet. Chyba nastala nepozorností učitele ve snaze ukázat žákům tvarovou různorodost bajky jako žánru. Příště bychom se ovšem přiklonili k zakrytí či odstržení části s ponaučením, které zní *„mít něco, co člověk neužívá, je stejné jako nemít nic.“*<sup>191</sup> Jistě bychom z textu vyvodili i další, dílčí ponaučení, a to např. *„nebud' hamižný“; „nestrádej mamon“; dávej si pozor na věci“.* Zde se ovšem již pomalu vzdalujeme od hlavního poselství. Témata a klíčové momenty příběhu bychom mohli vyjádřit např. slovy *lakomec, lakota, odříkání, snaha oklamat, smutek ze ztráty bohatství; nesmyslné hromadění majetku pro nic.* Ve vyhodnocení je ale nekomentujeme.

K prvnímu textu žáci uváděli *„že máš vyslechnout ostatní“; „nejíst žaludy, bude vás po nich bolet břicho“; „dej na rady ostatních“.* Ke druhému pak *„jaký pán takový pes“; „když někomu dáš planou naději a pak mu ji chceš vzít, nemusíš se setkat s úspěchem“* (k

---

<sup>191</sup> SOUKAL, Josef. Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií. 3., přepracované vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007, s. 77. ISBN 978-807-2353-514.



odpovědím k textu *Lakomec* viz výše). Jak vidíme, žáci byli struční. První odpověď vyznění bajky odpovídá, ale druhá o nevhodnosti konzumace žaludů nikoliv. Pokud se nepřikloníme k tvrzení, že ji žáci uvedli jako vtip, svědčí to o neschopnosti vyjádřit hlavní myšlenku textu. Důvodem může být opět prosté neporozumění nebo též náročnost úkolu a textu. Žáci nebyli podle jejich slov na takový typ úloh zvyklí. Zvláštní je užití frazému. Mohli bychom zjišťovat, zda mu žáci rozumějí. Možná to bylo to jediné, co si v souvislosti se vztahem *stařec (pán) – osel (otrok)* vybavili. Připusťme, že jejich úvaha není zcela mylná, vzájemně se k sobě ve výsledku obě postavy nezachovaly pěkně, ovšem podle našeho názoru z textu nevyšla, spíš z obecné žákovy znalosti ustáleného výrazu s archetypálním obsahem.

Následující bod (3) pracovního listu si všímal dílem formálních, dílem obsahových aspektů jednotlivých uměleckých textů. Již v dílčích aktivitách při hodinách literární výchovy, které v diplomové práci neuvádíme, protože se vzdalují stěžejnímu tématu, se ukázalo, že žáci nejsou schopni komentovat výrazové prostředky jazykových projevů. Nevnímají, že každý text, mluvený, či psaný, je složen z nižších jednotek, tedy z výpovědí a ze slov. Proto je s žáky nutno pracovat i v tomto směru. Vedeme je k uvědomění strukturnosti textu. Další fází, jak již bylo vysloveno výše, je posilování vědomí o funkci uspořádání. Chceme žáky naučit vnímat rozdílnost textů podle jejich účelu, tedy aby si uvědomili, že jednotlivé jednotky, jež ho tvoří, nejsou voleny a řazeny nahodile, ale vždy s jistým záměrem, funkcí.

Ovládnutí této dovednosti je obtížné, ne však nemožné. Právě soustavnou prací a zařazováním vhodných aktivit ve vyučování můžeme dosáhnout kýžených cílů. Protože jsme však na začátku, očekávali jsme, že řešitelé budou komentovat zejména makrokompozici textu, neboť je viditelná pouhým okem, a tedy snadno rozpoznatelná. Díky tomu žáci celkem bez problémů jednotlivé ukázky přiřazují k literárním druhům. Potíže ovšem mají s identifikací a popisem jazykové stránky textů, tedy, jak již bylo řečeno, dílčími jednotkami, z nichž je text složen. Přestože

jsme si vědomi, že všechny bajky, snad až na Šrutovu práci, jsou překlady, chtěli jsme po žácích daný úkol zpracovat.

Nabízíme následující řešení, která chápeme spíše jako doporučení pro učitele, na co by se práce s textem měla dále zaměřovat, neboť z výše uvedeného je zřejmé, že žáci takové schopnosti nemají, a je tedy vhodné modelováním tuto dovednost rozvíjet a posilovat:

1. (Krylov) *„Svině pod dubem je z hlediska literárnědruhového textem epickým, neboť čtenáři přináší (vypráví) krátký příběh, je tudíž založen na ději (postavy, prostor, čas). Zároveň jde o poezii, protože je psán řečí vázanou, veršem. Příběh je (tradičně) rozdělen na úvod, zápletku, vyvrcholení a ponaučení, jež ho uzavírá. Z hlediska jazyka jsou zajímavé zvukové kvality textu – rýmy. Nápadná je dialogická forma textu vyznačená přímou řečí, tedy uvozovkami a větami uvozovacími – postavy přímo promlouvají. Zaujmou nás i neotřelá slova, např. knižní churavět a výraz hynout. Zvláštní je též netradiční slovosled podřízený eufonii textu, např. ‚od země rypák pozvedla‘ či ‚pravdu prostou‘.“*

2. (La Fontaine) V podstatě totéž by platilo i pro text *Stařec a osel*. *„Patří též mezi texty poetické, protože je psán veršem, a zároveň epické, neboť je založen na příběhu a ději. Je opět rozdělen na úvod, zápletku, vyvrcholení a závěr s ponaučením. Forma je znovu dialogická vyjádřená přímou řečí. Zvukově výrazné jsou rýmy, v nichž se čteně uplatňuje inverzní slovosled, např. ‚své zvíře pouští tam‘, ‚šedivec náš hravý‘, ‚místo celé‘.“*

3. (Pavel Šrut: *Ezopovy Bajky*) Text *Lakomec* je na první pohled odlišný tvarem. *„Na rozdíl od dvou textů předchozích je prozaický. Není tedy psán řečí vázanou. Většími kompozičními jednotkami nejsou verše a strofy, ale odstavce. Vnitřní struktura obsahová je více méně totožná s oběma představenými bajkami, protože má opět epický základ obsahující též stavbu úvod, zápletku, vyvrcholení a závěr. Jak již bylo řečeno výše, ponaučení je explicitně připojeno za vlastním závěrem, je pouhým okem identifikovatelné (psáno kurzívou). V textu nacházíme slova související s bohatstvím a lakotou – lakomec, nedopřát si, šetřit*

*penízky, groše, bohatství, hrouda zlata, aj. Některá slova (sousloví, ustálená spojení) jsou příznaková, např. již zmíněné deminutivum penízky; sloveso roztroubit ve významu všem sdělit; slovesný frazém rvát si vlasy; adjektivum velikánský. Kromě osoby vypravěče, jenž příběh zprostředkovává, nacházíme opět přímou řeč jednající postavy, konkrétně lakomcova přítele, který mu radí. Jeho repliky vnášejí do textu rozkazovací a zvolací výpovědní modality vyznačené vykřičníkem. Závěrečné ponaučení je veršované, přičemž první a druhý verš obsahuje asonanční rým.“*

Všechny tři texty kladou z hlediska funkce důraz dílem na estetický prožitek, dílem na didaktické poselství, tedy ponaučení.

Jednotlivé skupiny uváděly, podle očekávání, velice stručné odpovědi, většinou heslovité. Potvrdilo se, že postihly ve většině případů jen makrokompozici textu. I to ale považujeme za dílčí úspěch, neboť se ukázalo, že právě to již problémy žákům nečiní: (Krylov) „*veršem*“; „*ve verších, střídavý verš, lyrika*“; (La Fontaine) „*tato bajka je psána ve verších, je to epická poezie*“; „*bajka je psána ve verších, jsou tam používány rýmy, např. hned-květ, hravý-trávy; veršem, přímá řeč, nespisovné a spisovné výrazy, výmysl vlastních slov, personifikace*“. U Šrutova textu žáci odpovídali ústně další den a shodli se že je „*psán prózou, rozdělen do odstavců*“. Všimli si i zvláště ztvárněného, explicitně vyjádřeného poselství bajky.

Odpovědi dokázaly, že žáci vnímají zejména rozdílné tvary textů, což odpovídá našemu předpokladu. Sledujeme i chybné odpovědi, např. *lyrika* spojovaná výhradně s *poezií* a naopak *epika* s *prózou*. Chybu přičítáme malé zkušenosti s texty a komplexnosti jevu. Snažíme se žákům ukazovat, že obě literárnědruhově triády, tzv. klasická (*lyrika, epika, drama*) a moderní (*próza, poezie, drama*), se prolínají a vzájemně doplňují zdůrazňující jiný textový aspekt, a to buď obsahový, nebo formální. Přestože jde o nový styl práce a nové pojmy, vidíme, že žáci oba principy propojit umějí a dokážou je na text aplikovat, (odpověď „*epická poezie*“). Ačkoliv zadání nepožadovalo konkrétní vypisování

příkladů, což považujeme za nedostatek, někteří žáci je sami uváděli. Jestliže učitel své žáky v hodinách vede při práci s texty k tomu, aby se opírali o zcela určité výrazy v textu, bylo jistě vhodné do zadání požadavek zformulovat. I tak se ukazuje, že řešitelé slova vyhledat umějí a že si, alespoň se domníváme, uvědomují jejich význam vzhledem k záměru jazykového projevu, a to i přes to, že někdy uvádějí naprosto zobecňující, často nepřesná pojmenování typu „*výmysl vlastních slov*“ či „*spisovné, nespisovné výrazy*“.

Poslední, čtvrtý úkol pracovního listu zjišťoval povědomí žáků o vlastnostech připisovaných zvířatům, jež hojně užíváme v přirovnáních. Znovu jsme vycházeli z práce Andrey Prošíkové. Očekávali jsme, že s touto úlohou žáci nebudou mít větší problémy, a proto rovnou uvádíme jejich řešení: **liška** – „*mazaná, lstivá, bystrá*“; „*chytrý jako liška*“; „*bystrá, mazaná*“; „*lstivá*“; „*mazaná*“; **medvěd** – „*chlupatý, líný*“; „*silný jako medvěd*“; „*velký*“; „*hloupý, mlsný*“; „*silný, mlsný, hloupý*“; **lev** – „*král zvířat, ochránce, mrštný, nadřazený*“; „*nebojácny jako lev*“; „*silný*“; „*král, silák*“; „*statný*“; **páv** – všechny skupiny uvedly „*pyšný (pyšný jako páv)*“; **husa** – „*ty jsi husa - nechápavá*“; „*hýká jako husa*“; tři skupiny napsaly „*hloupá*“; **vlk** – „*lstivý*“; „*šedivý jako vlk*“; „*hladový*“; dvě dvojice vymyslely „*krutý*“; **myš** – „*malá*“; opět dvakrát „*tichý jako myš*“ a „*malá a mrštná*“.

Z odpovědí je zřejmé, že žákům nečiní potíží uvést vlastnost, jež je zvířatům jazykovými uživateli, tedy i jimi, přisuzovaná. Jedna skupina dokonce tvořila přímo přirovnání. Příčinu můžeme hledat v živém jazyce, kterému žáci rozumějí, a přestože možná sami některé příměry neužívají, mají přesnou mentální reprezentaci o zvířeti, a vlastnost proto hravě odvodí.

Když vypršel čas na práci s listem, postupovalo se po jednotlivých skupinách, resp. uměleckých textech. Vždy jsme si počínali totožně – nejprve jedna ze dvojic nahlas přečetla umělecký text, poté se přednesla žákovská řešení úkolů 1 - 3 pracovního listu k bajce, a to všemi

skupinami, jež se na řešení podílely. Odpovědi jsme uvedli výše. V této uvědomovací fázi jsme se potýkali s problémy:

1) Nesoustředění žáků a úpadek pozornosti. Při předčítání jednotlivých textů jejich pozornost sklouzávala k jiným, nelegálním činnostem, ba dokonce se dá konstatovat, že se nudili. Příčinou mohla být délka a jistá monotónnost aktivit. Na příště bychom se tedy přikláněli k úpravě postupu či jeho zkrácení. Vybrané skupiny by např. mohly své výsledky zpracovávat na „plakát“ a ten poté prezentovat před tabulí. Tím by se eliminoval úpadek žakovy pozornosti.

2) Časová tíseň. Jelikož jsme jednotlivé činnosti uvědomovací fáze časově neodhadli, byli jsme nuceni, jak již bylo řečeno v úvodu popisu lekce, její část a zpětnou vazbu přesunout na další den, což není vůbec z metodického hlediska ideální, neboť každou vyučovací jednotku je zapotřebí zhodnotit.

Následující den žáci opět pracovali ve dvojicích. Stávající zůstaly neměnné, přibyly další čtyři. Celkem pracovalo osmnáct žáků. Novým uskupením již nebyl z časových a organizačních důvodů zadán literární text. V prvních sedmi minutách proběhlo ústní zhodnocení činnosti skupinek, které pracovaly se Šrutovým textem *Lakomec* (viz výše). Žáci setrvali v párech, ale každý dostal od učitele další pracovní list (příloha č. 9). Každá dvojice měla k dispozici dva slovníky - *Akademický slovník cizích slov* a *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. List byl rozdělený na dvě části: 1) závěrečná doplňovačka obsahující literárněteoretické a literárněhistorické informace o žánru bajky, 2) část určená k práci se slovníky. Na splnění obou měli dvacet minut.

První část žáci vyplňovali samostatně na základě svých zkušeností z činností s konkrétními texty, jež předcházely. Hlavním cílem bylo, aby si žáci usouvztažnili získané vědomosti o bajce a zároveň nabyli alespoň minimální přehled o jejích významných autorech. Chtěli jsme vytvořit komplexní představu o žánru opřenou o reálnou zkušenost. Text žákům posloužil též jako zápis, který si vlepili do literárního sešitu. Obsahoval celkem osm prázdných polí, do nichž bylo třeba doplnit slova

podle smyslu. Testovali jsme tudíž i čtení s porozuměním a schopnost dotváření významu neúplného psaného jazykového projevu. Výrazy, které se nabízely, uvádíme postupně: (1) „prozaický“; (2) „veršovaný/poetický“ (či v opačném pořadí 2, 1); (3) „zvířata“; (4) „lidé“; (5) „lidské“; (6) „ponaučení/mravní poselství/moralitu atp.“; (7) „Ezopa“; (8) „Jeana de La Fontaina“. Žáci uváděli vesměs správné odpovědi. Překvapivě se jako problematická ukázala doplnění slov č. 1 a 2, u nichž řešitelé uváděli nesmysly, např. „lyrický“ (3x) či „příběh“ (2x). Jako příčinu neúspěchu shledáváme nepozornost a nedostatečné čtení s porozuměním.

Druhá část ověřovala schopnost žáků vyhledávat termíny v odborném zdroji. To již měli bezpečně ovládat. Opět jsme zapojili skupinovou práci v párech. Využili jsme literárněvědného termínu *alegorie*, jenž je typický právě pro žánr *bajky*. Požadovali jsme, aby slovo vyhledali ve SCS a vypsali jeho význam na volný řádek. Přesné znění bylo „*liter., výtv. obrazně symbolické literární n. výtvarné zobrazení abstraktních pojmů, lidských vlastností, událostí apod.*“<sup>192</sup> Poté měli uvést české synonymum, tedy *jinotaj*, což našli u téhož hesla, a význam českého slova měli znovu vyhledat v SSČ – „*výrok se skrytým (jiným) smyslem*“<sup>193</sup>. Zadáni tedy odkazovalo k činnostem druhé části propedeutické fáze (*lekce práce s odbornými jazykovými příručkami*) – záměrně bylo opět užito slovo *ekvivalent*. Očekávali jsme odpovědi jasné a přesné, tedy bez větších odchylek. Během činnosti učitel skupiny obcházel. Sledoval spolupráci žáků, schopnost dohledat požadovanou informaci. Jakmile uplynul vymezený čas, následovalo společné čtení obou činností a korekce chyb. Učitel se též dotazoval žáků, co jim působilo největší problémy. Více než polovina žáků (12, tedy 6 dvojic) vyřešila úkoly zcela bezchybně. Zbytek odpovědí uvádíme v následujícím přehledu (jazykově neupraveno): u úkolu č. (1) jsme zaznamenali nedostatečnou a nepřesnou odpověď „*abstraktní pojmy*“ (1 skupina); dále zcela nejasnou odpověď „*literární m. upřesňující*

---

<sup>192</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:38.

<sup>193</sup> Slovník spisovné češtiny 2003:123.

*vlastnosti*“. Pokud jde o bod č. (2), jevil se jako nejvíce problematický. Žáci uvedli „*alegorie*“ (1 skupina); třikrát se objevilo zájmené příslovce „*tam*“. Poslední úkol č. (3) přinesl řešení „*shodnost míst, totožnost prostorových cílů*“ (1x); „*1) totožnost stejných míst: informace obdržíte, 2) totožnost, shodnost (prostorových cílů), přihlášku odešlete t.*“. Jedna skupina zadanou práci nestihla.

Z uvedených údajů vyšlo najevo, že více než polovina žáků čte s porozuměním, a požadované informace tudíž byla schopna najít a vypsát. Nepochybně k tomu přispěly i dílčí aktivity v předchozích lekcích. Neúspěšné odpovědi naopak ukazují, že někteří žáci s porozuměním nečtou. Neporozuměním zadání uvedli hned dvě chybné repliky. Namísto *jinotaje* hledali význam příslovce *tamtéž*. Závěrečná reflexe aktivity, již učitel jednotku uzavřel, potvrdila, že žáci, kteří chybovali, považovali zadání za složité, obtížně čitelné, nepřesné, konkrétně jsme zaznamenali: „*byl to těžký úkol, nepochopil/a jsem zadání, špatná formulace zadání, zmátlo mě slovo bod, vhodnější by bylo slovo cvičení* (1 žák s SPU)“; „*složité vyvozování ze zadání*“; „*nevím, co mám v bodu č. 2 hledat – větný ekvivalent?*“.

Věříme, že aktivita v žácích posílila vědomí, že literatura (přesněji umělecké texty), konkrétně bajky, je složena z živého jazykového materiálu, tedy výrazových prostředků, které jim dávají tvar a tím i jistý záměr. Cíleně jsme vybrali ukázky různorodé z hlediska literárněhistorického, tedy 17., 19. a 20. století; a formálního – dva texty poetické, jeden prozaický. Vycházejíce z prekonceptů, jež žáci nabyli v úvodních fázích propedeutiky, jsme dokázali, že jsou schopni své bazální znalosti aplikovat na text a umějí ho alespoň z formálního hlediska popsat.

Rezervy spatřujeme v dovednosti charakterizovat výrazové prostředky textu, jak již bylo řečeno výše v rozbořech jednotlivých činností. V tomto směru se nabízejí další aktivity, které žáka povedou k uvědomění o struktuře textu podřízené komunikačnímu záměru.

Úroveň čtení s porozuměním je u uměleckých textů jinotajného typu nižší. Ukázalo se, že respondenti nebyli mnohdy schopni význam bajek, resp. jejich poselství, postihnout. Jak sami uváděli, nebyli na styl takové práce zvyklí. Na druhou stranu nejednou předvedli svou invenci a schopnost přemýšlet. Věříme, že dalšími aktivitami a soustavnou činností by se stav vylepšil.

Žáci také prokázali, že ve dvojicích spolupracují, domluví se a rozdělují si úlohy – např. vyhledavač, zapisovatel – skupinová práce jim tedy problémy činila méně.

Regulativnost didaktického textu byla místy narušena. Celkově se aktivitu nezdařilo provést podle plánu (viz dělení do dvou dnů). Jak jsme již předeslali výše, doporučovali bychom zestručnění, možná i jiné metodické postupy – již zmíněná tvorba plakátu a prezentace, při níž by se žákova pozornost udržovala snad lépe. Je dobré se držet zásady, že méně je někdy více. Přesto se domníváme, že činnost žákům prospěla a odkryla další potřeby jejich vzdělávání. Hlavní cíle aktivity byly s již komentovanými výhradami splněny. Další potřeby a cíle byly proto vytyčeny takto:

- zařazovat do výuky práci s různými druhy textů;
- stavět výuku na činnostních formách práce, problémových úkolech;
- vést žáky k vyhledávání informací, k formulaci myšlenek;
- rozvíjet čtení s porozuměním;
- lépe naplánovat aktivity, zlepšit hospodaření s časem;
- zaměřit se na regulativnost didaktického textu.



#### 2.5.1.4 Čtvrtá aktivita s problémovým úkolem

4) Poslední činnost v propedeutické fázi výzkumu ověřovala opět dovednost pracovat s informačními zdroji a odborným textem. Žákům byl zadán k vyřešení problémový úkol. Práce byla zařazena v předmětu ČJL v jazykové výchově. Využili jsme písemné opakování probíraného skladebního učiva, konkrétně shody přísudku s podmětem. Žáků bylo celkem dvacet a pracovali samostatně. Na celou činnost, tedy na vypracování obou dvou stran listu, měli zhruba pětadvacet minut. Tématem jednotky byla *shoda přísudku s podmětem*. Stanovili jsme si tyto cíle:

- žák aplikuje znalosti o syntaktickém pravopisu, tvoří gramaticky správné výpovědi;
- žák čte s porozuměním;
- žák vyhledává informace v textu, hodnotí je dle relevance;
- žák pracuje s jazykovými příručkami a s jejich pomocí vyřeší problémový úkol.

Po přivítání s učitelem žáci obdrželi list (kolem 11.00). Na úvodní straně bylo písemné opakování, doplňovací cvičení (příloha č. 10). Na straně druhé pak našli problémový úkol (příloha č. 11), jenž se týkal možnosti dvojí shody přísudku s podmětem. Žáci byli vyzváni, aby neotáčeli dříve, než dokončí pravopisné cvičení. To bylo převzato ze Styblíkovy jazykové cvičebnice pro ZŠ<sup>194</sup>. Záměrně jsme zvolili takové věty, v nichž byli žáci nuceni nad shodou v přičestí činném více přemýšlet. Bylo zapotřebí, aby dobře identifikovali ve větách subjekty a odlišili je od objektů, což nebylo vždy jednoznačné vzhledem ke slovosledu. Výpovědi byly často zdánlivě matoucí, zejména když se réma přesunulo na pozici tématu, např. *Ryby lovili rybáři až za večerního*

---

<sup>194</sup> STYBLÍK, Vlastimil. *Cvičení z pravopisu pro větší školáky: pro žáky vyšších ročníků ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993, s.63. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-042-5238-9.

*chládku*. Jakmile žáci vyplnili cvičení (zhruba 11.07), přihlásili se, došli si k učiteli pro *Pravidla českého pravopisu* (dále jen PČP) a mohli otočit na druhou stranu listu (kolem 11.10). Měli pochopitelně zakázáno předchozí cvičení kontrolovat podle PČP.

Celkem třináct žáků z pravopisného cvičení uspělo na výbornou, pět na chvalitebnou a pouze dva dostali horší známku, jeden dobře a druhý dostatečně, přičemž oba patří mezi žáky se slabším prospěchem. Výsledky ukázaly, že pravidla o shodě podmětu s přísudkem žáci dobře ovládají a že jsou schopni číst věty s porozuměním.

Stěžejní částí pro náš výzkum byla zejména druhá strana listu (příloha č. 11). Úloha byla označena č. 2. Žáci byli upozorněni, že nesouvisí s pravopisným cvičením v bodě č. 1, aby byli soustředění a orientovaní na práci. Úloha sestávala z dílčích úkolů označených písmeny (a) až (d). Poslední bod (e) sloužil jako reflexe aktivity.

V úvodu byli žáci vyzváni k otevření PČP a nalistování pravidel psaní i/y v příčestích. V obsahu takto explicitně označenou problematiku nenalezli, což byl náš záměr. Nechtěli jsme žáky zmást, jen jsme ověřovali, zda si sami s úlohou poradí, tedy zda čtou i didaktický text s dostatečným porozuměním. Stačilo pročíst další části zadání – konkrétně bod (d), kde přímo našli číslo stěžejní strany v PČP.

Jádrem aktivity bylo uvědomění žáka, že v některých případech je možná v příčestí činném dvojí shoda. Jsme si vědomi toho, že jde o učivo nadstavbové a že jsme tím mohli v mysli žáků zbořit známá a pevně daná pravidla o participiální kongruenci. Výsledek nás velmi mile překvapil.

V bodě (a) respondenti našli dvě věty jednoduché. Po krátké observaci koncovek příčestí obou příkladů měli podtrhnout subjekt (b). Cíleně jsme žákům pomohli informací, že jde o skladební skupinu, konkrétně případ zmnožení, tedy podmět několikanásobný. Pro dvojí shodu je to důležitý údaj. Následně měli v bodě (c) rozhodnout, zda je tvrzení pravdivé, či nikoliv. Pokud správně postupovali, zjistili, že odpověď se dozví po přečtení a vypsání poučky v PČP na straně 15. Opět jsme testovali, zda se žáci v zadání zorientují, zda propojují získané

informace a zda je využijí k efektivní práci. Možnost uspět měli samozřejmě i v případě, že úlohu řešili popořadě, tedy nečetli dopředu.

V průběhu aktivity jsme se potýkali s menším organizačním problémem. Jelikož bylo třeba, aby každý disponoval PČP, museli jsme si je pochopitelně před začátkem lekce připravit. Situaci jsme řešili výpůjčkou pravidel ze školní knihovny. Tím se stalo, že ne všechna pocházela z téže edice, a proto se zhruba u poloviny exemplářů lišila strana, na níž žáci informace našli – ne na straně 15, ale 16. To se může jevit jako nepodstatný detail, přesto dokáže znepříjemnit práci. Žáci nakonec sami přišli na to, že strany neodpovídají, což jen podtrhlo fakt, že správně vyhledávali informace a četli s porozuměním. Na příště bychom doporučovali důkladnější přípravu učitele, jenž by se měl přesvědčit, že všechny výtisky, které k práci využije, jsou skutečně shodné, popř. drobné nuance zmapovat a v zadání upravit.

Žáci tedy pozorovali rozdílnou shodu v přičestí činném ve dvou významově totožných větách: *Ženy, muži i děti spěchali ke koupališti. Ke koupališti spěchaly ženy, muži i děti.* V bodě (c) měli rozhodnout pravdivost tvrzení (ano). Proto v PČP vyhledali (nebo před splněním bodu c) na uvedené straně poučku. Museli pozorně číst a vycházet z toho, že pátrají po několikanásobném podmětu, tedy syntaktické skupině se souřadně spojenými členy. Dalším předpokladem úspěchu bylo respektování skutečnosti, že v příkladových větách správně identifikovali gramatické kategorie jednotlivých prvků zmnožení, dvakrát ženského rodu plurálu a jednou plurálu rodu mužského životného. Tomu odpovídal v PČP právě bod B:

*„Tvoří-li podmět několik souřadně spojených jmen různého rodu a čísla nebo životnosti (u jmen mužského rodu), řídí se shoda těmito pravidly:*

*1) Je-li mezi jmény v podmětu jméno rodu mužského životného, závisí psaní –i nebo –y v tvarech přičestí a ve jmenných tvarech přídavných jmen na těchto okolnostech:*

a) Jsou-li všechna jména v podmětu v jednotném čísle, píše se u přísudku v množném čísle měkké –i.

b) Jestliže některé jméno nebo všechna jména v podmětu jsou v čísle množném, píše se měkké –i vždy tehdy, když přísudek následuje za podmětem. Předchází-li však přísudek za podmětem, je možná shoda dvojí: obvyklá je shoda s nejbližším jménem několikanásobného podmětu.<sup>195</sup>

Pochopitelně nám stačilo vypsát poslední uvedený odstavec (b), což žáci, kteří uspěli, respektovali, především podtrženou část. Respondenti prokázali zároveň schopnost třídit informace, tím i zhodnotit a vybrat ty, jež byly pro daný problémový úkol zásadní. Celkem uspělo 12 žáků z dvaceti. Ti zaznamenali výše uvedené pravidlo a s jeho pomocí označili správné tvrzení v bodě (c), „ano“. Zbývajících osm buď informaci v PČP vůbec nenalezlo, nebo uvedlo jiný teorém, např. (jazykově neupraveno) „v první větě jsou tvrdé vzory ženy a děti a ženské vzory mají přednost před ostatními, takže tam má být spěchaly ke koupališti. V 2. větě to je stejné, protože nezáleží na seřazení slov ve větě.“; „Když je ve větě podmět muž. živ., vždy se u přísudku píše měkké –i. (2x)“; „Je-li mezi podstatnými jmény alespoň jedno rodu muž. život., v přísudku je –i.“; „Když je mezi podměty podmět rodu mužského životního, píšeme vždy –i, i když je podmět několikanásobný. Mužský rod životný ‚přebije‘ další rody. Jakmile je ve větě podmět rodu mužského životního, píšeme –i.“

Úvodní neúspěšná odpověď je, jak vidíme, nejen nepřesná, ale i chybná. Není pravda, že první věta obsahuje jen podstatná jména rodu ženského. Navíc žák popletl termíny, podstatná jména sama v sobě nenesou vzory stejně tak jako ty nevyjadřují gramatický rod substantiv. Z dalších odpovědí je zřejmé, že respondenti se vesměs opírali o své dosavadní znalosti, jež mají sice korektní základ, ovšem se zřetelem k řešení problému byly užity nepatříčně. Některá další tvrzení byla

---

<sup>195</sup> HLAVSA, Zdeněk. *Pravidla českého pravopisu*. 1. vydání. Praha: Academia, 1998, s. 15. ISBN 80-200-0475-0.

zavádějící, např. že „mužský rod životný přebije všechny ostatní“. Jelikož se snažíme vést žáky v jazykové, komunikační a slohové výchově k funkčnímu a přesnému vyjadřování, považujeme tento typ odpovědi minimálně za zkreslený. Z údajů je jasné, že tito respondenti odpovídající informace v PČP nevyhledali, což nejednou sami přiznali v konečné reflexi (e).

V ní jsme se žáků dotazovali, co jim působilo největší problémy při plnění úkolů. U neúspěšných žáků jsme zaznamenali: *„hledání v PČP, není to dobrý nápad, nemohl jsem tam nic najít, musel jsem to psát vlastními slovy“*; *„největší problémy mi dělalo vyhledávání v textu“*; *„největší problémy mi působilo cvičení 2“*; *hledání poučky v PČP, bylo to těžké a tyto záludné věty, kde je několikanásobný podmět, mi také moc nejdou“*.

Potvrdilo se, že tito žáci i přes jasnou formulaci zadání a náповědu povětšinou vyjádřili pravidlo svými slovy na základě již nabytých znalostí o shodě, neopírali se o text PČP, a tedy chybovali. Sami popisovali, že se hůř orientují v textu, jeden žák dokonce přiznal svůj nedostatek v řešení „záludných“ úloh. Další se v reflexi zaměřili na celou práci, tedy i pravopisné cvičení (neupraveno): *„trochu nepřehledné v úloze č. 1“*; *„na předchozí stránce jsem si, když ve větě byla dvě a více podstatných jmen, nebyla jistá, které jsou podmět“*. Domníváme se, že nezdar všech osmi žáků způsobilo zejména nedostatečné porozumění textu.

Následně přinášíme pro srovnání reflexi úspěšných žáků. Ti vesměs shodně uváděli, že je práce s odbornými zdroji těší: *„problémy mi asi nepůsobilo nic, ale jsem ráda, že jste zapojil i slovník (PČP, pozn. aut.), protože bych určité úkoly bez něj nevěděla“*; *„nejprve jsem si myslela, že odpověď na (c) je ne, ale po přečtení poučky jsem zjistila, že správná odpověď je ANO, jinak problémy jsem neměla“*; *„nejdřív jsem nevěděla, co znamená příčestí, ale potom jste mi to vysvětlil“*; (Žákyně si nevzpomněla na termín, který se již v činnostech objevil - viz aktivita č. 2 propedeutické fáze našeho výzkumu.) *„Nejtěžší byla asi ta druhá věta*

*v (a), ale vyhledala jsem si to ve slovníku (PČP, pozn. aut.) a teď už to chápu. Líbí se mi, že pracujeme se slovníky i v testu, s naší bývalou učitelkou jsme nic takového nedělali, jen občas jsme něco vyhledali ve slovníku“.; „asi největší potíže mi dělalo to cvičení (c), protože normálně bych dala ‚Ne‘, ale potom jsem ze slovníku (PČP, pozn. aut.) vyvodila, že to lze“; „problémy mi nepůsobilo nic, nejtěžší z toho bylo asi najít poučku a opsat ji – bylo to trochu zdlouhavější. Doplnění - úplně v pohodě, podměť – taky lehké (ani jste nemusel radit, že je několikanásobný), zakroužkovat bylo lehké i bez Pravidel českého pravopisu“.*

Z replik je patrné, že žáci skutečně při aktivitě prošli významným momentem - sami objevili nový poznatek a vyřešili problémový úkol. Dokonce sami označili za velký přínos práci se slovníky, resp. konkrétně s PČP, což oceňujeme. Máme tudíž v rukou cenný doklad o učení a motivaci.

Dva žáci přiznali, jak postupovali: „(Bylo pro mne těžké... pozn. aut.) najít poučku – nevšiml jsem si zadání a hledal jsem bez nápovědy“; *největší problémy při plnění úkolů mi způsobilo vymyslet, co mi působilo největší problémy a také najít pravidla pro psaní i/y v příčestích – nevšiml jsem si bodu (d) hned“.*

I pro některé úspěšné respondenty bylo celé cvičení (2) těžké a někteří přiznali, že se špatně orientovali v zadání: „hledání poučky, protože jsem ji nemohl najít“; „přemýšlení a doplňovačka“; „celé se to dalo zvládnout, jen cvičení (2d) bylo malinko těžší, ale jinak to bylo lehké“; „zadání (d)“; „největší problém při plnění úkolů mi udělalo to, že jsem nemohla najít odpověď na otázku v PČP. Také jsem moc nepochopila zadání“.

Poslední aktivita propedeutické fáze přinesla pozitivní zjištění, že většině žáků již vyhledávání informací v textu nečiní větší obtíže. Prokázali to vyřešením problémového úkolu, k čemuž se nutně potřebovali v zadaném textu zorientovat, poté vyhledat informace vztahující se k problému, tedy zhodnotit jejich relevanci, a konečně je

zredukovat a zformulovat. Více než polovina žáků byla úspěšná, a proto můžeme konstatovat, že hlavní cíle aktivity byly naplněny. Domníváme se, že významným úspěchem je i motivační přínos práce s příručkami. Je nutné, aby žáci věděli, kde které informace vyhledají. V neposlední řadě vyzdvihujeme i pěstování sebereflexe, jejíž rozvoj je ve výchovně vzdělávacím procesu často opomíjen.

### **2.5.2 Zhodnocení výsledků propedeutické části výzkumu**

V propedeutice jsme účastníky výzkumu dílčími kroky připravovali na hlavní část zkoumání, kterou představuje práce s mediálním produktem televizní předpovědi počasí. Snažili jsme se jednotlivé aktivity navrhnout takovým způsobem, aby vždy přinesly zlepšení zjištěné reality. Zaměřovali jsme se na rozvoj žákovy schopnosti práce s různými texty a čtení s porozuměním v nejširším slova smyslu. Pěstovali jsme též aktivní činnosti žáků s informačními zdroji. Hojně v nich vyhledávali, údaje poté využívali k plnění dalších úloh. Museli též hodnotit a vybírat se zřetelem k relevanci.

Výsledky ukázaly, že žáci jsou schopni dané texty číst s porozuměním do jisté míry. Vždy záleželo na typu textu, zejména umělecké ukázky mnohým působily v rovině porozumění obtíže. Také se ukázalo, že mnohdy tápou v samotném zadání, tedy v didaktických textech, což se jeví jako závažný problém. Podotkněme ovšem, že někdy byla zadání zavádějící, dokonce se objevily nepřesné formulace a chyby, což zapříčinilo porušení kategorie regulativnosti didaktického textu.

V rovině strukturní se nám podařilo v žácích probudit bazální dovednost komentovat alespoň makrokompozici textu. Umějí aplikovat základní literárněvědné termíny, rozhodnou na konkrétních příkladech, co je poezie, co próza; co je epika a co lyrika, mají primární povědomí o funkci uměleckých a dalších textů. Do nitra textové stavby však prozatím pronikají jen pomalu a s obtížemi. Dle jejich vlastních slov nebyli na takovou práci příliš zvyklí. Proto je třeba v tomto směru s žáky dále soustavně pracovat, posilovat v nich vědomí o textové struktuře a

propojovat tyto poznatky a zkušenosti s funkcemi jazykových projevů (textů).

Na základě analýzy žákovských výstupů a průběžného sledování jejich práce jsme dospěli k závěru, že schopnost vyhledat informace v různých zdrojích, zhodnotit a využít je v dalších činnostech byla u žáků aktivitami vhodně a dobře rozvíjena. Ukázalo se totiž, že během dílčích úkolů propedeutiky se v tomto ohledu úspěšnost žáků zlepšovala. Navíc byli vhodně motivováni a tento typ činností je vesměs bavil.

### **2.5.3 Výzkumné aktivity s mediálním produktem**

Nyní se začínáme orientovat výhradně na mediální produkt televizní předpovědi počasí. Když již víme, jak žáci dané skupiny pracují s různými texty, do jaké míry jim rozumí a jak v nich umějí vyhledávat informace, předložíme jim nyní mediální text.

Výzkum je opět rozdělen na několik dílčích fází. V každé z nich se zaměřujeme na jiný aspekt zvoleného mediálního produktu a žákovské práce s ním.

V první předkládáme žákům pracovní list orientovaný na porozumění obsahu televizní předpovědi počasí se zřetelem k jejím výrazovým prostředkům. Žáci pracují s jejím textovým přepisem a vyhledávají stěžejní informace, jež vyhodnocují vzhledem k zadané situaci.

Následující aktivita se zaměřuje na vlastní žákovu zkušenost s televizní předpovědí počasí a na její informační hodnotu ve srovnání s žákovým očekáváním. Respondenti vyplňovali krátký dotazník, v domácím prostředí zadanou relaci zhlédli a vypracovali dílčí úkoly v pracovním listě. Dalším krokem bylo opětovné zhlédnutí téže relace druhý den, tentokrát ve škole. Sledovali jsme, zda se nějakým způsobem změnila míra porozumění obsahu sdělení. Také jsme se orientovali na tematickou stavbu analyzované předpovědi.



Výzkum je završen aktivitou zaměřenou na manipulační strategie mediálních sdělení. Chtěli jsme zjistit, zda ji žáci v předpovědi počasí odhalí, či nikoliv.

#### **2.5.4 Aktivita zaměřená na porozumění obsahu televizní předpovědi počasí**

Úvodní aktivita této části výzkumu byla s žáky ve třídě provedena v pátek 13. 2. 2015, a to druhou vyučovací hodinu v rámci předmětu ČJL, tedy od 8.55 do 9.40. Vyžadovala důkladnou organizační přípravu. Primárně bylo potřeba zajistit dostatek času. Přestože jsme ji koncipovali tak, aby se za pětadvacet minut, tedy jednu vyučovací jednotku, dala stihnout, raději jsme si rezervovali i následující velkou přestávku pro případ, že by žáci nestihli ve stanovený čas úkoly vypracovat. Měli možnost pracovat až do 9.55, aby nebyli pod časovým tlakem. O přestávku žáci nepřišli, dostali ji v následující hodině, což jsme samozřejmě předem též s učiteli domluvili. Doporučujeme ovšem aktivitu zařadit ve dvouhodinové výuce, je-li to možné. Dalším výchozím krokem byla příprava *Akademických slovníků cizích slov* (dále jen SCS). Potřebovali jsme jich rovnou třiadvacet. Nakonec jsme jich měli k dispozici jen třináct, protože zbývající zůstaly zamčené ve skřínce se zlámaným klíčem. Chceme tím jen poukázat na to, že přestože se mnohdy nezdaří získat pomůcky, které učitel potřebuje, není průběh aktivity zcela ohrožen. Co se týče technického vybavení, bylo nutné zajistit učebnu s počítačem a projektorem, což na ZŠ Černošice nebyl problém, neboť disponuje projektory ve většině místností. Vycházíme z podrobného popisu činnosti a jejích jednotlivých fází (příloha č. 12). Některé informace se proto budou opakovat.

Aktivita *Let balonem* přímo implementovala mediální produkt televizní předpovědi počasí z veřejnoprávní stanice ČT1 do výuky. Zacilovala se tedy na rozvíjení žákova čtení s porozuměním a na jeho schopnost vyhledávat informace v textu se zvláštním zřetelem k mediálnímu produktu zvoleného typu. Měla pro ty aktivity, jež ve výzkumu následovaly, ústřední význam. Vtahovala totiž žáky do situace,

ze které další činnosti vycházely. Byly koncipovány jako její pokračování.

Hlavní cíle jsme stanovili následovně:

- žák pracuje s několika typy textů současně, chápe je jako různé informační zdroje, uvědomuje si jejich odlišnost formální i obsahovou;
- žák čte s porozuměním mediální text, vyhledá v něm požadované informace, selektuje je na podstatné a nepodstatné; dále je užívá k plnění dílčích úkolů vztahujících se k textu;
- žák pracuje samostatně s odbornou literaturou, vyhledá požadované údaje a je schopen je smysluplně využít při dalším vzdělávání.

Přítomno bylo dvacet žáků, posazení byli tradičně v lavicích po dvou, a to hlavně proto, aby mohli sdílet slovníky, kterých byl nakonec omezený počet. Po krátké evokační fázi následovala uvědomovací. Učitel všem rozdal složku se čtyřmi číslovanými listy (příloha č. 13). Na stranách 1 až 3 žáci našli různé texty (č. 1-3), na poslední stránce potom list pracovní, do kterého vyplňovali odpovědi (4). Následně učitel přečetl zadání a žáci začali pracovat (zhruba v 9.05).

První list (1) obsahoval dva texty, a sice č. (1) a (2). Krátký úvodní fiktivní příběh nám posloužil dílem jako rámec pro další aktivity, dílem jako motivační prvek. Žáky seznamoval se třemi přáteli – dvěma chlapci, Petrem a Pavlem, a jednou dívkou, Jitkou. Chlapci děvčeti objednali k narozeninám u smyšlené firmy *Nevšední zážitky.cz* let horkovzdušným balonem. Tím jsme zabezpečili autenticitu situace, neboť *condicio sine qua non* pro jeho bezpečný start je skutečně aktuální meteorologická situace. Považovali jsme tudíž za vhodné vyjít z příprav letu. Snažili jsme se, aby byli žáci nuceni přečíst pozorně všechny texty, neboť v nich postupně odkrývali další postup a informace.

Text č. (1) přinášel Petrovu elektronickou zprávu adresovanou Pavlovi. V ní mu oznamoval, že od jmenované firmy obdržel očekávané informace o podmínkách uskutečnění plánovaného startu balonu. Již zde žáci mohli sledovat důraz, jenž Petr kladl především na meteorologickou situaci a na termíny, ze kterých „*byl jelen*“. Záměrně jsme do zprávy odborné názvy, které se v relacích o počasí mohou objevit, zařadili. Žáci s nimi posléze pracovali v dílčích cvičeních. Významným momentem v příběhu byla též Petrova prosba k Pavlovi, aby se „*dnes (9. 2. 2015) díval na předpověď o počasí na ČT1, a to přesně v 19.00.*“ Důležitým faktorem byl též vybraný čas pro zarámování celé situace. Chlapci sledovali pondělní předpověď (9. 2.), neboť ta jim konečně měla „odkrýt“ den, kdy konečně s Jitkou vyletí. Nabízely se přitom termíny úterní až páteční, tedy od 10. do 13. 2. 2015.

Aby se žáci v úlohách, jichž nebylo málo, lépe orientovali, zvolili jsme pro každý text jiný typ písma. Číslo (2) představoval Petrem avizovanou přílohu e-mailu od firmy *Nevšední zážitky.cz*. V ní jsme zopakovali nabízené termíny, dokonce jsme připojili i cenu letu, která sice z hlediska dalších úloh nebyla podstatná, ovšem pro zachování autenticity situace ano. Nedílnou a pro vyřešení pracovního listu zcela zásadní částí zprávy byla *příloha* nazvaná *Informační leták pro zákazníky*. Jednalo se o upravený, leč původem autentický informativní text, v němž byly přesně popsány předpoklady, za kterých horkovzdušné balony nesmí, anebo naopak mohou vzlétnout.

Následoval kratší text didaktický. Sloužil jako připomenutí úvodní situace se dvěma chlapci a zdůraznil nejdůležitější údaje o plánované události. Měl tedy primární funkci rekurentní a zároveň regulativní, neboť odkazoval na text přepisu televizní relace o počasí z 9. 2., již Petr i Pavel sledovali. Žáci byli vyzváni, aby po jejím přečtení vyplnili úlohy pracovního listu (A) až (D). Byli též upozorněni na to, že mohou do textu psát.

Samotné znění předpovědi počasí bylo převzato z příloh k Zítkově bakalářské práci<sup>196</sup>. Pro potřeby úlohy byla predikce upravena. Přesto se domníváme, že se nám její skutečný ráz podařilo zachovat.

Pracovní list (s. 4) obsahoval celkem dva úkoly zaměřené na porozumění textu předpovědi počasí, v nichž měli žáci zatrhávat správná tvrzení a vypisovat z jejího znění odpovídající meteorologické údaje. Bod (C) se orientoval na vyhledávání cizích slov, jež se objevila v Petrově zprávě, ve SCS. Posledním úkolem (D) byla žákova reflexe.

Samotný průběh aktivity nás velmi mile překvapil. Žáci byli do práce doslova zapálení. Byli motivovaní, soustředění a pracovali samostatně a v klidu. K činnostem užívali barevné popisovače, pomocí kterých si zvýrazňovali důležité informace. K práci přistupovali maximálně zodpovědně.

Rozeberme si nyní jednotlivé úlohy k textům (1) až (3). V první z nich označené písmenem (A) žáci měli zakroužkovat správné tvrzení tak, aby výpověď byla pravdivá. Své rozhodnutí museli podložit konkrétními informacemi o počasí z předpovědi. Zaměřovali jsme se na pozorné čtení s porozuměním a na vyhledávání relevantních údajů v *Informačním letáku pro zákazníky a přepisu předpovědi počasí*, již oba přátelé zhlédli. Bylo tedy logicky třeba, aby žáci po informacích pátrali právě v těchto dvou textech. Označení správného dne si též museli rozmyslet a zkontrolovat vzhledem k uvedeným datům.

V *Informačním letáku pro zákazníky* si po krátkém úvodu žáci přečetli celkem čtyři odrážky s údaji o podmínkách uskutečnění startu balonu. Ty jsme ještě pracovně rozdělili podle povahy na *zakazující* a *doporučující*. První typ jsme shrnuli takto:

*Zákaz letu nad maximální povolenou rychlost větru 7,5 m/s;*

*zákaz letu v termice, za bouřky či v blízkosti kumulonimbu;*

*zákaz letu za rychlosti větru 2 m/s a menší.*

---

<sup>196</sup> ZÍTKA, Martin. *Jazyk televizních předpovědí počasí. Přílohy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 81 s., příloha bakalářské práce s. 6. Vedoucí práce Eva Hájková.

Druhý typ popisoval meteorologickou situaci, za níž je sice možné vzlétnout, ovšem za cenu snížené kvality zážitku pro pasažéry:

*Nedoporučuje se startovat za nízké oblačnosti spojené se slabým deštěm;*

*dále za mlhy, která zhoršuje viditelnost.*

Jediné správné řešení prvního úkolu proto znělo: „*Petr a Pavel budou moci uskutečnit let balonem se svou kamarádkou Jitkou v pátek (13. 2.), a to proto, že bude jasno a slunečno už od rána, vítr bude mírný, jihovýchodní mezi 3 až 7 m/s*“. Vyloučeny byly veškeré omezující či zakazující skutečnosti. Rychlost větru koresponduje s ideální hranicí, není tedy ani příliš slabá ani příliš silná. Směr větru nebyl podstatný.

Úkol (B) s prvním úzce souvisel. Zásadními zdroji, z nichž měli žáci čerpat, byly znovu *Informační leták pro zákazníky a předpověď počasí*. Cvičení obsahovalo celkem tři tvrzení, jež bylo třeba doplnit takovými údaji, aby byla správná vůči dané situaci. Žáci uváděli, které dny spolu přátelé let balonem naopak uskutečnit nemohou, a též zdůvodnili proč. Cvičení znovu prověřovalo porozumění oběma textům a pomáhalo respondentům vyloučit již zmíněný pátek, kdy se let realizoval.

Správné řešení znělo:

*Petr a Pavel nemohou uskutečnit let balonem se svou kamarádkou Jitkou v/ve*

*1. v úterý, a to proto, že bude oblačno až zataženo, vydatný déšť, vítr silný mezi 7 až 11 m/s, v nárazech dokonce 15 až 20 (na horách až 25) m/s.*

*2. Ve středu, a to proto, že ráno bude mlhavo, místy nízká oblačnost a vítr slabý do 2 m/s, nebo dokonce zcela bezvětrí.*

*3. Ve čtvrtek, a to proto, že bude foukat vítr rychlostí 8 až 10 m/s a mohou se vyskytnout termické proudy vzduchu.*

Úloha (C) se orientovala na vyhledávání termínů ve SCS. Jednalo se pouze o dva podtržené výrazy z těch, kterým Petr v propozicích k letu nerozuměl, konkrétně *termika* a *kumulonimbus*. Zajímalo nás, zda se žáci ve slovníku nenechají zmást primárním významem fyzikálním a zda uvedou správný, v pořadí druhý význam meteorologický, tedy „*teplé vzdušné vzestupné i sestupné proudy*“<sup>197</sup>. *Kumulonimbus* je slovníkem definován jako „*mohutný hustý oblak se silnou vertikální stupňovitostí, často provázený bouřkou a srážkami přeháňkového charakteru*“<sup>198</sup>.

Bod (D) sloužil žákovské reflexi aktivit.

V úvodním popisu aktivity jsme již zmínili, že se jí účastnilo celkem dvacet žáků. Vyhodnocování výsledků jsme rozdělili na dvě části. V první jsme se orientovali na úlohy (A) a (B), tedy na čtení s porozuměním, a ve druhé části naopak poslední, třetí úlohu (C) zaměřené na vyhledávání informací ve slovníku. V obou blocích zcela uspěli bez výhrad tři žáci. V první části uspělo celkem 14 žáků a pouze ve druhé právě jeden žák, ostatní s výhradami.

Za velice uspokojivé proto považujeme především výsledky z první části, tedy cvičení (A) a (B). Ukázalo se, že žáci byli schopni ve stanoveném čase požadované informace vyhledat, a úkoly tak splnit bez chyby. Mezi údaje, které se v odpovědích objevovaly, patřily především *rychlost větru, množství oblačnosti, počet srážek a mlhy*, neboť ty, jak jsme si ukázali, představovaly hlavní sledované meteorologické aspekty omezující možnost startu horkovzdušného balonu. Pro velkou četnost neuvádíme všechny odpovědi žáků, neboť, což již bylo řečeno, se hojně opakovaly a byly vesměs totožné. Pro přehlednost je číslujeme, avšak jednotlivá čísla neoznačují odpovědi týchž respondentů. Zaznamenali jsme typy odpovědí:

*Petr a Pavel budou moci uskutečnit let balonem se svou kamarádkou Jitkou v pátek, a to proto, že:*

---

<sup>197</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:756.

<sup>198</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:437.

1. „bude správně silný vítr a nebude zataženo, ale slunečno“; 2. „bude hezky, ale vítr vhodný na let balonem, bude taky dobrá teplota“; 3. „je jediný den, kdy fouká vítr 3 až 7 m/s“; 4. „bude ideální počasí – jasno, slunečno, vítr 3 - 7 m/s“; 5. „v pátek je ideální vítr, žádné srážky, jasno“; 6. „v jiných dnech je příliš vysoká, nebo naopak nízká rychlost větru“; 7. „jasno, vítr tak akorát“.

Žáci mnohdy užili v odpovědi pouze jeden meteorologický jev, jindy více. Pokaždé ale byla jejich odpověď správná, a tak dokázali, že jak přepis relace o počasí, tak zbývající texty přečetli s dostatečným porozuměním. Prokázali také, že požadované informace umějí zhodnotit z hlediska relevance a užijí je pro práci v dalších činnostech. Zřídka kdy vypisovali údaje, které na realizaci letu balonem neměli podle *Informačního letáku pro zákazníky* vliv, např. teplotu či směr vzduchu.

Stejně postupovali u úkolu (B). Též citovali ty údaje z předpovědi, jež zabraňovaly startování balonu:

*Petr a Pavel nemohou uskutečnit let balonem se svou kamarádkou Jitkou*

v **úterý**, a to proto, že: 1. „meteorologové očekávají vytrvalý déšť, bude oblačno až zataženo a také vítr mezi 15 až 20 m/s“; 2. „oblačnost, občasné přeháňky, silný vítr“; 3. „protože v úterý bude vytrvalý déšť“; 4. „bude vydatný déšť a příliš velké nárazy a rychlost větru“.

Ve **středu**, a to proto, že: 1. „příliš slabý vítr na vzlet (2 m/s)“; 2. „bude sice jasno a polojasno, ale nebude dostatečný vítr, protože jeho rychlost se bude pohybovat okolo 2 m/s nebo vůbec, takže by nikam nedoletěli“; 3. „mlha, nízký vítr 2 m/s, nebo žádný“.

Ve **čtvrtek**, a to proto, že: 1. „budou mlhy a termické proudy“; 2. „8 – 10 m/s – vítr je moc silný“; 3. „může se taky vytvořit mlha a vítr bude silnější, než by měl“. Jeden žák uvedl namísto adjektiva *termické proudy* vzduchu *terminální*, zřejmě nedopatřením. Odpověď jsme

s výhradami považovali za správnou, přestože významově slovo terminální naprosto neodpovídá.

Neúspěšní žáci uvedli v úloze (A) dvakrát *čtvrtek* a jednou *středu*. Z odpovědí usuzujeme, že se tak stalo nejspíše přehlédnutím důležitých údajů z nepozornosti, nebo nepochopením: 1. „*poletí ve čtvrtek, protože vítr bude slabší, ale ne tak slabý, aby se nemohlo jet. Bude foukat od 8 do 10 m/s, což je přesně mezi. Myslím, že je to vhodné pro vyjížďku balonem*“; 2. „*ve čtvrtek, maximální rychlost větru může být 7,5 m/s a bude 7, což vyhovuje. (Není ani moc malý.) Bude jasno, polojasno. Čtvrtek splňuje všechny rady, zákazy a příkazy*“; 3. „*ve středu, vítr 2 m/s, nízká oblačnost, polojasno*“. Tři zbývající žáci zakroužkovali více dnů najednou, a proto se domníváme, že zcela nepochopili zadání. Chybně, nebo vůbec byly pochopitelně vyplněny i údaje v části (B).

V části (C) věnované vyhledávání neznámých termínů nás překvapilo, kolik žáků chybovalo u výrazu *termika*. Pouze tři respondenti uvedli meteorologický význam, tedy korektní odpověď, neboť z Petrovy zprávy bylo patrné, že má na mysli právě pojmy z oblasti předpovědi počasí. Celkem dvanáct žáků uvedlo primární, fyzikální signifikaci, a to „*nauka o teple a o látkových změnách působením tepla*“<sup>199</sup>. Ukázalo se, že přestože požadovaný termín našli, nedokázali význam zhodnotit vzhledem ke komunikační situaci. Můžeme se dotazovat, zda to bylo zaviněno únavou žáků po předcházejících úkolech, nebo neschopností uvažovat v kontextu. Čtyři žáci vypsali významy oba, tedy jak meteorologický, tak fyzikální, snad ze snahy postihnout v odpovědi co nejvíce informací v domněnku, že tím uspějí. Zcela unikátní byla odpověď jednoho žáka, podle kterého je *termika* „*jedenáctý měsíc francouzského revolučního kalendáře*“. Žák zaměnil lexémy *termika* a *thermidor*, jejichž formy se zdánlivě zvukově a graficky podobají (paronyma). Možná mu tedy slova stejně zněla či se přehlédl nebo daný termín nenašel vůbec.

---

<sup>199</sup> Akademický slovník cizích slov 2000:756.



O poznání větší úspěšnost měl výraz *kumulonimbus*. Pouze tři respondenti význam nenalezli, a jak sami chybně uvedli, „*není ve slovníku*“.

Dva jedinci nedostatečně přečetli zadání a vypisovali signifikace termínu *tlaková níže a výše* a *nízká oblačnost*, což bylo považováno za chybu.

V reflektivní části (D) jsme se již tradičně žáků dotazovali, co bylo pro ně při plnění úkolů nejobtížnější, co bylo naopak nejlehčí a co se naučili. Na první otázku se nám dostalo odpovědí, např.: 1. „*hledání slova kumulonimbus, protože není ve slovníku*“; 2. „*dlouhé texty*“; 3. „*bylo to těžké pochopit*“; 4. „*nejtěžší bylo asi vyznat se v textu*“; 5. „*honil mě čas, a proto jsem nestihl přečíst str. 3 a většina úkolů tak není splněná*“; 6. „*hledat v textech podmínky pro let balonem*“; 7. „*vybírání správného počasí (dne, pozn. aut.), nejdřív jsem si myslel, že je to středa, pak jsem zjistil, že je vítr moc slabý, tak jsem volil pátek*“; 8. „*nejtěžší bylo zorientovat se v meteorologických termínech a výpovědích v textu*“; 9. „*zjistit, který den je optimální*“; 10. „*správně zformulovat odpovědi*“; 11. „*určovat, v jaký den bylo jaké počasí*“; 12. „*ze začátku jsem byl nervózní a nemohl jsem se zorientovat v textu*“; 13. „*nacházet v textu správné teploty, dny, tedy zorientovat se v něm*“.

Pozorujeme, že největším problémem pro většinu řešitelů byla orientace v textech a vyhledávání požadovaných informací vedoucích ke splnění úkolů. Přesto můžeme konstatovat, že žáci v aktivitě uspěli, a že její hlavní cíle byly tudíž naplněny. Více jak polovina žáků prokázala, že ačkoliv prvotně k textům přistupovala se strachem z jejich množství a délky, lehce si s údaji v nich poradila.

Za nejsnazší respondenti jednoznačně označili *vyhledávání ve slovníku* (přes polovinu). Pěti dalším přišlo lehké *vyhledávání v textu*, a jeden žák dokonce uvedl, že nejlehčí pro něj bylo vyplnění úkolu (D).

Potěšilo nás to, co žáci chápali jako přínos aktivity. Z reakcí se potvrdilo, že byli motivovaní a že je tento typ práce bavil. Mnohdy sami pojmenovali, co se konkrétně naučili: 1. „*naučil jsem se vyhledat*

*informace v textu“; 2. „hledání v textu, myslím, že už to není takový problém“; 3. „naučil jsem se hledat v textu“; 4. „myslím, že po podobných cvičeních se slovníky se v nich budu lépe orientovat“; 5. „bavilo mě vyhledávání v textu“; 6. „byl to dobrý nápad“; 7. „vyhledávání ve slovníku – to mě baví, (naučil jsem se, pozn. aut.) také to, že létání balonem je hodně složité“; 8. „naučila jsem se nové věci o počasí a o podmínkách fungování balonu“; 9. „různé meteorologické termíny, informace o letu balonem, moc mě to zpracování testu bavilo“; 10. „podmínky k letu balonem“. Šest žáků shodně uvedlo, že se naučili dva nové termíny, a to *termika* a *kumulonimbus*.*

Analyzovaná aktivita prověřila žákovu schopnost práce s mediálním typem textu, který jsme zařadili do konkrétního komunikačního rámce společenské situace. Zjišťovali jsme, do jaké míry žák porozumí obsahu sdělení televizní relace o počasí veřejnoprávní stanice, jinými slovy, zda pro něj nebude překážkou např. specifický meteorologický slovník a jistá významová zhuštěnost. Zároveň jsme požadovali, aby prokázal orientaci v textu, vyhledával informace a hodnotil je na základě relevance. K tomu, aby žák uspěl, musel též pracovat s několika informačními zdroji.

Z výše uvedených zjištění můžeme díky míře úspěšnosti žáků konstatovat, že je propedeutika na činnosti dobře připravila. Více než polovina respondentů požadované výstupy zvládla a sami účastníci je chápou jako přínos. Nepotvrdil se tudíž předpoklad, že by mediální produkt televizní předpovědi počasí vybraným žákům 7. ročníku znemožňoval porozumění kvůli obsahu či výrazovým prostředkům. Nemilým překvapením pro nás ovšem byla míra neúspěchu při hledání hesel ve slovníku.

### **2.5.5 Aktivita zaměřená na informační hodnotu televizní předpovědi počasí**

Další část výzkumu se soustředila na informační hodnotu televizní předpovědi počasí. Aktivita, kterou jsme ve třídě prováděli, byla rozdělena na tři dílčí etapy:

A) krátké dotazníkové šetření zaměřené na žákovo informační očekávání vůči televizní předpovědi počasí (příloha č. 14);

B) domácí úkol spočívající v přímém sledování televizní relace o počasí (příloha č. 15);

C) analýza téže relace ve škole a její zhodnocení (příloha č. 16).

Pro celou aktivitu jsme formulovali cíle:

- žák vyjádří jasně a srozumitelně své informační požadavky vůči mediálnímu produktu televizní předpovědi počasí, informace zhodnotí;
- žák aktivně sleduje televizní předpověď počasí;
- žák na základě získaných informací písemně a ústně popíše aktuální meteorologickou situaci.

Rozeberme jednotlivé fáze podrobně. Úvodní část (A) byla provedena 17. února 2015, a to první vyučovací hodinu. Přítomno bylo šestnáct žáků. Chtěli jsme zmapovat žákovo očekávání vůči televizní předpovědi počasí a zároveň evokovat myšlenku, že tento mediální produkt disponuje jistou informační hodnotou, která buď koresponduje, nebo naopak koliduje s žakovými předpoklady, s nimiž do mediální komunikace vstupuje. Využili jsme metody zjednodušeného dotazníkového šetření. Již při řešení úloh v lekci nazvané *Let balonem* žáci s upraveným přepisem jedné relace o počasí pracovali, a tudíž si některých jejích tematicko-obsahových okruhů mohli všimnout. Konkrétně se zaměřovali zejména na údaje o rychlosti větru, množství oblačnosti a srážek.

Zprvu lekce věnovaná české syntaxi probíhala podle učitelova plánu vyučovací hodiny. Zhruba osmnáct minut před zvoněním vyučující provedl reflexi probíraného učiva. Poté, zhruba v 8.30, každý žák obdržel právě jeden pracovní list s dotazníkem. Na první straně se nalézal krátký situační úvod, jenž posloužil též jako zadání. Odkazoval na počáteční příběh dvou přátel a jejich překvapení pro Jitku. Tím jsme se snažili žáky motivovat a zároveň je připravit na domácí úkol. Kromě úvodního textu list obsahoval celkem dvě úlohy, (1) a (2).

Úloha 1 (úvodní dotazníkové šetření) zahrnovala tři otevřené otázky. Zajímalo nás:

- a) zda žák sleduje televizní relaci o počasí;
- b) uvedení důvodu, proč ji sleduje, či naopak nesleduje;
- c) jaké další podoby může podle žáků předpověď počasí mít a zda jsou jimi využívány;
- d) které informace jsou pro žáka v předpovědi počasí důležité a proč.

Požadovali jsme, aby respondenti byli upřímní. Přestože to může vyznít jako fráze, považovali jsme za důležité zadání formulovat tímto způsobem. Myslíme si, že by někteří jedinci ve snaze zavděčit se autoritě (učiteli) mohli uvést lež. Nechtěli jsme u nich navozovat zbytečný strach z neúspěchu. Žáci v dotazníku svoje jméno uváděli, ale vyhodnocení bylo anonymní.

Na zásadní dotaz (a), zda žáci sledují televizní předpověď počasí, jsme zaznamenali nejvíce odpovědi negativních, a sice osm, přičemž v jednom případě byla důvodem absence televizoru v domácnosti, ve druhém její obecná neobliba. Celkem pět respondentů uvedlo významově vágní repliku s případným upřesněním, jako tomu bylo právě u dvou odpovědí, tedy např. (neupraveno) „*ano i ne*“; „*většinou ano*“; „*někdy*“; „*když příští den půjdu někam ven, tak ano, ale jinak ne*“; „*pouze občas, když potřebuju*“. Zaregistrovali jsme pouze dvě čistě kladné odpovědi.

Když započítáme i ty, jež jsou významově nejednoznačné, televizní předpověď počasí nesleduje více jak polovina respondentů, což

potvrdilo náš předpoklad, že tento typ mediálního produktu je pro žáka sedmého ročníku ZŠ informačně neatraktivní až nepotřebný.

Druhá otázka odkrývala motivaci předchozích odpovědí. Ve dvou pozitivních odpovědích žáci napsali, že předpověď sledují, protože „*je dobré vědět, jak bude zítra a na co se mám připravit*“; „*chci vědět, jaké bude počasí, jestli bude pršet, nebo svítit slunce, a jaké si můžu vzít oblečení*“. V podstatě shodná byla odpověď žáka, jenž na první otázku uvedl „*většinou ano*“ nebo „*někdy*“, protože „*je to dobré kvůli plánování zítřejšího dne a také nemusíte pět minut před odjezdem řešit, že je mráz či že prší*“; „*zdá se mi to praktické a někdy potřebné, třeba jako v případě Petra a Pavla*“. I lekteři, jež napoprvé napsali, že se na počasí nedívají, odpověděli podobně, což popírá tvrzení, že se na relaci nedívají, i když v zadání nebylo blíže určeno, zda vůbec, či alespoň někdy. Pro větší přehlednost repliky číslujeme a údaje podtrháváme: 1. „*Většinou nemám ani čas ani náladu, o tyto věci se moc nezajímám. Kouknu se pouze, když mám následující den něco v plánu, a moc doufám, že mi to počasí plán nezničí. Počasí zhlédnu i, když nevím, jak se mám obléci, ale většinou využívám počítač k hledání informací.“ 2. „*Moc mě to nezajímá, ale občas se kouknu. Když je to důležité, tak se kouknu.“ 3. „*Nesleduji relace předpovědi počasí, protože mi to nepříjde nějak moc důležité, ale když bych potřebovala vědět, kolik je stupňů, tak se koukám, anebo když je zapnutá televize.“ 4. „*Prliš nesleduji televizní relaci předpovědi počasí, protože to většinou nepotřebuju, jedině když vím, že např. někam další den jdu, tak se kouknu, jestli nebude pršet, atd.*“ Mnohdy jsme se též dozvěděli, jaké jiné informační zdroje žáci kromě televizoru ke zjištění předpovědi počasí užívají: 1. „*Televizi téměř nezapínám. Mě to nebaví a nezajímá mě, jaké počasí bude na Moravě, a když chci vědět, jaké bude počasí, kouknu se na internet*.“ 2. „*Mě to nezajímá. Jak má být mi někdo řekne, a pokud to chci vědět, dohledám si to na internetu, a navíc se mi zdá, že předpovědi často nebyvají přesné a televizi nijak více nepoužíváme*.“ 3. „*To někdy nestíhám nebo se spíš koukám na internetu*.“ 4. „*Nesleduji televizní relace předpovědi počasí, protože mě moc nezajímá, jaké bude počasí, a když to budu chtít vědět,****

*tak se zeptám lidí kolem sebe.“ 5. „Nesleduji předpověď počasí, protože nemáme televizi.“ 6. „Nemám čas a není přesná, případně pouze Nory. A je to zbytečný.“ Žák měl zřejmě na mysli norské internetové meteorologické stránky yrno.cz. Velmi nás zaujala odpověď jednoho respondenta: „Nesleduji, protože bych si potom neustále říkala: ‚No, zítra bude slunečno, to je jasné!‘ A potom třeba bude pršet, a já budu zklamaná. Když nic nevím, nemůžu s ničím počítat a potom nejsem naštvaná.“ Tuto odpověď považujeme za sympatický tvůrčí počin, ovšem nedomníváme se, že by byla myšlena příliš vážně. Můžeme z ní ovšem cítit jistý povzdech nad nepřesností informací z relací a pragmatický rozměr komunikace ve formě zklamání v případě, že by sdělené údaje nekorespondovaly s reálnou situací. Je zřejmé, že za takovým žakovým tvrzením nutně musí stát jistá zkušenost, v našem, ideálním případě v podobě sledování relace o počasí v televizi, nebo alespoň o jinou realizační formu žánru (rozhlas, tisk aj.).*

Výše uvedené citace žakovských odpovědí nám potvrzují předpoklady, jež jsme si stanovily v úvodu. Žáci sedmého ročníku ZŠ sledují televizní předpověď počasí jen zcela výjimečně, rozhodně ne pravidelně. Je to pochopitelné vzhledem k jejich věku a zájmům. Na druhou stranu se ukazuje, že si sami dobře uvědomují, že pokud informace o počasí potřebují vědět z čistě praktického důvodu, relaci zhlédnou, popř. si informace vyhledají v jiném zdroji. Také si uvědomují, že ne všechny údaje v relaci jsou pro ně potřebné, což je důkaz o nutnosti jejich hodnocení a následné selekce. Někteří žáci dokonce zmiňovali kategorii pravdivosti informací. Je nám jasné, že z pohledu příjemce, konzumenta, má velkou váhu, ovšem její hodnocení je přinejmenším problematické. Přestože meteorologové (rozumějme moderátoři) při vytváření předpovědi studují odborné zdroje, obsah jejího sdělení připravují, a jsou proto za jeho kvalitu zodpovědní, jde stále jen o predikci, jejíž výsledná podoba závisí na vyšší moci přírody.

Následující otázka (c) zjišťovala, zda žáci znají jiné formy předpovědi počasí, zda je využívají a proč. Z vyhodnocování předchozích

bodů dotazníku je zřejmé, že mnozí na tento dotaz již odpověděli. Zde uvádíme číslovaný přehled jednotlivých odpovědí: 1. „Další varianty jsou rádio, noviny a internet. Využívám jen přes internet na mobilu, protože na ostatní nemám čas.“ 2. „Mohu se na ně dívat v podstatě, kdy chci (internet).“ 3. „Spíše ne, občas když jedu na dovolenou nebo chci vědět, jestli bude sněžit.“ 4. „Z minulé odpovědi je patrné, že se koukám na internet, ale mimo to existuje předpověď i v rozhlasu (v rádiu), v tisku (noviny, časopisy).“ 5. „Někdy se podívám na internet, abych věděla, jak se mám zítra obléknout.“ 6. „Na internetu na Norech je nejpřesnější, jen na Nory, minimálně.“ 7. „Ano, například na internetu v telefonu.“ 8. „Většinou je nepoužívám, a to ze stejného důvodu jako v otázce b. („Nepřijde mi to nějak moc důležité.“) A například na internetu je spousta internetových předpovědí, např. [pocasi.idnes.cz](http://pocasi.idnes.cz).“ 9. „Počasí na internetu, teploměr, mobilní aplikace o počasí, rosnička ve sklenici. Počasí na internetu z nich (užívám, pozn. aut.) asi nejvíce, protože je na internetu do očí bijící, a tak toho občas využiju.“ 10. „Ano, někdy jsou přesnější: na internetu, aplikace, v novinách.“ 11. „Počasí se ukazuje i na internetu nebo např. v rádiu. Já většinou nepoužívám – vždy se kouknu na ty v televizi, protože je dávají před zprávami.“ 12. „Na internetu, na obloze a v rádiu. Nevyužívám.“ 14. „Ano, protože vždy nestihnu předpověď“ (televizní, pozn. aut.). “

Dva žáci neodpověděli. Celkem jedenáctkrát se objevil u respondentů *internet*, třikrát *tisk* a *rozhlas*. Chápeme je samozřejmě ve smyslu *internetová předpověď*, *rozhlasová* a *novinová*. Velice kuriózní byla odpověď *rosnička ve sklenici, teploměr*. Užívání žab k předpovídání počasí patří mezi mýty, jež nejsou nijak vědecky dokázány. Teploměr v meteorologii je prostředek sloužící ke zjištění teploty vzduchu. Neinformuje nás tedy o celkové situaci. Stejně tak nás o komplexním stavu počasí nezpraví *obloha*, resp. pohled na ni. Většina žáků si je existence různých zdrojů předpovědi, a tedy i jejích žánrových variant vědoma. Jeden dokonce vypsál konkrétní internetový odkaz, z čehož je patrné, že ho zřejmě užívá. Ukazuje se také, že ani tyto uvedené formy

žáci denně nesledují, ale v případě, že potřebují, vědí, kde si požadované informace najdou.

Stěžejním bodem pro práci s konkrétní předpovědí počasí byla poslední otázka (d). Žáci měli vypisovat, jaké informace jsou pro ně v předpovědi počasí důležité, jinými slovy, s jakým informačním očekáváním k mediálnímu produktu tohoto typu přistupují. Znovu uvádíme jednotlivé odpovědi a číslujeme pro větší přehlednost:

1. „*Já od předpovědi očekávám tyto informace: kolik bude stupňů; jestli bude zataženo, polojasno, či slunečno; kde se co bude dít (Středočeský kraj - jasno); pohyby mrazů; časové údaje (kdy přibližně máme očekávat déšť).*“ 2. „*Kolik bude stupňů Celsia, jestli bude foukat vítr.*“ 3. „*Stačilo by mi, aby mi řekli, kolik bude stupňů, nebo jestli bude pršet.*“ 4. „*Zajímá mě to, kde, kdy a jak bude foukat, kolik stupňů Celsia bude, zda bude mlha, oblačno, svítit sluníčko, a jak bude pocitově.*“ 5. „*Je pro mě důležitá teplota, jestli bude pršet/sněžit, síla větru, jestli bude zataženo.*“ 6. „*Pro mě je důležitá teplota a jestli nebude třeba bouře nebo pršet (kvůli oblečení). Např. jak bude zítra rychlý vítr a z jakého směru bude vát, je mi úplně jedno.*“ 7. „*Rád bych se dozvěděl teplotu, jestli bude svítit slunce a také jestli bude pršet.*“ 8. „*Od předpovědi bych čekala hlavně to, že bude přesná. Myslím, že v některých předpovědích jsou i zbytečné informace, jako např. kolik metrů za sekundu bude foukat vítr a jakým směrem. Samozřejmě pro ty, co létají balonem, nebo tak něco to může být důležité, ale pro normální lidi mi to moc důležité nepřijde.*“ 9. „*Hlavně oblačnost, srážky, jak silný vítr bude vítr, to jsou pro mě nejdůležitější informace o počasí, plus teplota.*“ 10. „*Určitě teplota, abych věděla, co si další den obléci. Jak hodně bude silný vítr. Zajímavé se mi zdá, kdy bude vycházet a zacházet slunce, ale to není moc důležité.*“

Tři žáci odpovědi na otázky nevypracovali. Jde o jedince, kteří v hodinách obecně vykazují nižší pracovní aktivitu. Dva jedinci uvedli repliky zcela nesmyslné vzhledem k zadání: „*počasí slunečné, 4 stupně Celsia, přes den občas zataženo, místy mlhy, sněžné přehánky a mírný*



vítr“; „30 stupňů a slunečno“. Do kolonky, kam patřily údaje o žákově očekávání, vepsali buď informace z relace, kterou sledovali, nebo své osobní požadavky, jaké počasí by si přáli. Sledujeme tedy neporozumění zadání. U některých odpovědí, zejména u č. 10, máme podezření, že žák úkol vyplnil až doma po zhlédnutí relace. Vede nás k tomu jmenovaná informace o termínu východu a západu slunce, již žák hodnotí jako zajímavou, avšak nevýznamnou. Skutečnost, že někteří žáci úkol v patnácti minutách vypracovat nestihli a nechali si jej až na doma, podtrhuje i již zmíněná trojice nesplněných prací. Na příště bychom možná volili jiný postup: 1) nechali bychom si alespoň o 10 minut více, tedy 25 minut, aby respondenti nebyli pod tlakem a vše stihli v hodině; 2) po vyplnění odpovědí bychom listy vybrali, abychom se vyvarovali toho, že by do nich žáci mimo školu doplňovali.

Přesto odpovědi ukázaly celkem dobře, jaká informační očekávání žáci na předpověď počasí kladou. Podle našich předpokladů jsou to právě tři údaje, a sice a) *teplota vzduchu*, který byl vůbec nejčtetnější (8 odpovědí); b) *srážky*, včetně typů (celkem 6 žáků), a konečně c) *míra oblačnosti* (pětkrát). Tři žáci uvedli jako další důležitou informaci o *rychlosti větru*, jeden dokonce o „*pohybu mrazu*“ (nejspíše místa výskytu, pozn. aut.) a *výskytu mlh*. Informaci o tom, „*jak bude pocitově*“, chápeme jako významově nejasnou. Domníváme se, že pocit z aktuální meteorologické situace, příjemný, či nepříjemný, pramení opět z teploty vzduchu, míry oblačnosti, popř. srážek. Asi se většina jedinců cítí příjemněji, když je např. teplota kolem 20 stupňů Celsia, slunečno a bezoblačná obloha. To ovšem nelze vyvozovat, jsou to jen domněnky, neboť každému je v počasí příjemné něco jiného. Znovu jsme zaznamenali ze strany žáků požadavek přesnosti. To je, přirozeně, významný logický a pragmatický aspekt, ovšem těžko se, jak jsme si již vyložili, zaručuje.

Jsme si vědomi toho, že na základě údajů z tak malého vzorku respondentů nemůžeme stavět hypotézy. Porušili bychom tím základní požadavek kvality kvantitativního výzkumu. Pro účely našeho zkoumání

však tento krátký dotazník posloužil. Snažíme se žáka vést dílčími činnostmi takovým způsobem, aby byl schopen přijímat obsah mediálního produktu televizní předpovědi počasí s porozuměním. Žáci sedmého ročníku nyní prokázali, že mají základní představu o tom, které informace by měla obsahovat kvalitní předpověď. Sami zhodnotili, co je pro ně důležité, a co naopak ne, a ve kterých situacích. Věříme, že k uvědomění jim pomohla i aktivita zaměřená na čtení s porozuměním, což bylo ostatně i jejím dílčím cílem.

Dostáváme se k domácímu úkolu, tedy úloze č. 2 (část B). Žáci sledovali skutečnou televizní předpověď počasí dne 17. 2. 2015 na ČT1 v 18.55 a jakožto recipienti po jejím zhlédnutí zaznamenali písemně do listu svými slovy „jaké bude zítra počasí“, rozumějme 18. 2. 2015. Zjišťovali jsme, do jaké míry žák obsahu předpovědi rozuměl a jaké informace si z ní odnesl.

Byli jsme si vědomi procesních rizik, která skutečně nastala již při zadávání úkolu: některé rodiny, a tudíž i žáci neměli televizory. Museli jsme proto dopředu počítat s variantou, že respondenti úkol nebudou moci splnit tak, jak bylo požadováno. Dalším a též těžko ověřitelným faktorem ztěžujícím průběh této činnosti se ukázaly být odpolední volnočasové aktivity žáků, např. kroužky, sportovní tréninky apod. Pokusili jsme se této skutečnosti využít (viz dále).

K práci jsme vybrali televizní relaci o počasí na veřejnoprávní stanici ČT1, a to se začátkem v 18.55, která tvoří úvod k hlavní zpravodajské relaci ČT1 *Události*. Považujeme ji totiž za reprezentativní ukázkou zvoleného mediálního žánru, resp. produktu. Moderátor je zároveň tvůrce jejího obsahu, odborník, který pracuje s různými specializovanými zdroji, rozumí meteorologickým termínům a dokáže na jejich základě připravit smysluplné sdělení. Jak potvrzuje Alena Zárybnická, jedna z tamních moderátorek „*příprava třímínutového vysílání zabere téměř celý den. (...) Musíme nasát ty nejdůležitější informace. To znamená podívat se na obrázky z radaru, na družicové obrázky, na numerické modely a vybrat z toho všeho to podstatné.*

*Nakonec zbývá namalovat si grafiku a potom to odvysílat“.*<sup>200</sup> Mediální produkt bylo třeba nahrát do počítače pomocí digitálního televizního tuneru, abychom ji mohli další den rozebírat s žáky.

Na této hodině bylo přítomno všech šestnáct žáků z předešlého dne. Nikdo z chybějících nepřišel a naštěstí ani nikdo neonemocněl. Práci jsme provedli čtvrtou vyučovací hodinu (10.55 – 11.40) v předmětu *Občanská a sociální výchova* (dále jen OSV), neboť průřezové téma mediální výchovy prochází napříč všemi předměty a navíc je v místním ŠVP v rámci OSV výslovně zahrnuta. K realizaci jsme potřebovali projektor, počítač a nakopírované materiály. Na celou aktivitu jsme měli právě 45 minut, což se později ukázalo jako nedostatečné.

Po společném uvítání jsme nejprve od žáků vybrali vyplněné listy s domácím úkolem. Ty jsme vyhodnocovali zvlášť v soukromí. Přítomní se domnívali, že úlohu budeme kontrolovat ihned, což nebylo záměrem. Vyučující jim proto sdělil téma hodiny: *televizní předpověď počasí*. Rozdal každému nový pracovní list (příloha č. 16).

Ten obsahoval celkem pět dílčích úkolů. Postupně budeme analyzovat úlohy 2 a 5, neboť spolu souvisejí. Poté přejdeme teprve k úkolu č. 3 a analýzu zakončíme rozbořem 4. části. Nejprve jsme žáky vyzvali, aby si prostudovali v tichosti všechna zadání. Následně odpověděli na otázku v první úloze, v níž jsme zjišťovali, kolik jedinců skutečně zadanou relaci doma zhlédlo. Mezitím učitel zapnul projektor a v počítači připravil relaci k přehrávání. Poté vybídl žáky, aby svou pozornost přesunuli k úloze č. 2. Přestože z instrukcí bylo zřejmé, že budou opět podle videa vypisovat, jaké bude počasí, netušili, že půjde o předpověď z domácí úlohy. Zde jsme se potýkali s prvním menším problémem. Někteří se totiž doptávali, zda mají psát během, nebo až po zhlédnutí. Doporučovali bychom na příště upravit formulaci didaktického textu, např. *Nyní zhlédneš video a ihned poté napiš, jaké*

---

<sup>200</sup> *Host Radiožurnálu: Alena Zárybnická*. In: ČRO Radiožurnál [online]. 2009 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: [www.rozhlas.cz/radiozurnal/host/\\_zprava/534757](http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/host/_zprava/534757).

*bude podle nahrávky zítřejší počasí.* Další menší překážkou se ukázalo slovní spojení *zítřejší počasí*. Pro žáky znovu vyznělo nejednoznačně, protože přesně nevěděli, zda máme na mysli zítřejší počasí vzhledem k časovému kontextu nahrávky (tedy na 18. 2.), či počasí na pozítří (tedy na 19. 2.), neboť podle aktuálního časového kontextu by došlo k významovému rozporu. Relace totiž byla ze 17. 2. 2015. Na druhou stranu se domníváme, že upřesnění spojením „*podle nahrávky*“ jasně odkazuje k situačnímu kontextu videa. Myslíme si také, že připojením přesných dat bychom situaci ještě více zkomplikovali, neboť ta se v relaci běžně explicitně neuvádějí. Jediným řešením by mohly být názvy dnů, např. *Nyní zhlédneš úterní relaci předpovědi počasí. Ihned potom napiš, jaké bude počasí ve středu.* Z hlediska porozumění textu bychom tím žákům úkol usnadnili.

Zhruba v 11.07 následovala samotná projekce. Zajímala nás míra porozumění obsahu produktu, zda se bude nějakým způsobem lišit množství a kvalita zaznamenaných informací doma a ve škole po druhém zhlédnutí. Zde jsme profitovali z toho, že někteří žáci úkol nemohli doma splnit. U nich jsme též měli možnost srovnávat.

Relace trvala celkem pět minut, a to i s úvodem. Asi v 11.12 respondenti začali vyplňovat úkol. I v této fázi jsme se potýkali s obtížemi. Po projekci se žáci doptávali, jestli mají popisovat meteorologickou situaci v České republice, či v Americe. Přestože se moderátor o počasí v USA zmínil, nejednalo se o celkovou předpověď. Z tohoto důvodu považujeme dotaz za irelevantní. Na sepsání měli žáci tři minuty.

Pro vyhodnocování domácího úkolu a následné aktivity ve třídě jsme vycházeli z ústřední části zvolené televizní relace o počasí. Proto ji zde uvádíme (celá relace viz tematicko-obsahová stavba a příloha č. 17). Podtržením označujeme důležité údaje:

(...) „V noci (kdy) čekáme jasno až polojasno, ale v nížinách v Čechách a taky na Vysočině zataženo nízkou oblačností (kde a co). Ojediněle může z nízké oblačnosti mrholit, případně slabě sněžit a vidíte,

*že teploty budou mrazivé, nula až minus čtyři, při malé oblačnosti až minus osm stupňů (jak; co; kdy a jak mnoho). I zítra nás čeká zataženo až oblačno, ojediněle slabé mrholení, případně slabé sněžení, případně po ránu i mrznoucí mlhy, na východě a taky na horách polojasno, ale postupně by mraků mělo od východu zase ubývat (kdy; co; kde). Teploty zítra budou nejčastěji slabě nad bodem mrazu, ale tam, kde bude svítit slunce, čekáme teploty až kolem pěti stupňů (co; kdy; jak mnoho). (...)*<sup>201</sup>

Předpokládáme, že se recipienti zaměří na oblačnost, srážky a teploty vzduchu, a to podle svých očekávání. Situaci bychom mohli shrnout takto (návrh): *V noci na zítra bude oblačno až zataženo, můžeme očekávat déšť nebo slabé mrholení. Teploty nízké, okolo 0 s maximy k -8 stupňům Celsia. Zítra ráno mrznoucí mlhy, přes den déšť, mrholení či sněžení, teploty mírně nad 0, při vyjasnění až 5 stupňů Celsia. Na horách polojasno – inverzní charakter počasí bude stále převládat.*

Při vyhodnocování se ukázalo, že relaci na obrazovce skutečně sledovalo pouze pět žáků. Každého číslujeme a uvádíme opět pro přehlednost nejdříve jeho očekávání vůči televizní předpovědi počasí, již označujeme písmenem (a), odpověď z domácího úkolu (b) a poté tu po druhotném zhlédnutí ve škole (c). Písmeno (d) označuje žakovu repliku na otázku, do jaké míry zhlédnutá předpověď naplnila jeho informační očekávání, tedy úkol č. (5). Uvádíme ji zde, protože se domníváme, že zpřehledňujeme vyhodnocování. Poté následuje komentář.

1. (a) „Hlavně oblačnost, srážky, jak silný bude vítr – to jsou pro mě nejdůležitější informace o počasí, plus teplota.“ (b) „Zítra bude zataženo, denní teploty budou 1 až 3 stupně Celsia, víceméně bezvětří. Biopředpověď na stupni 2 – střední zátěž.“ (c) „Na některých místech ČR inverze, někde zataženo, ale někde přesný opak. Od západu k nám jde oblačnost, ale přesto se kousek od nás kvůli tlakové výši rozpouští.“ (d) „Myslím, že splnila očekávání, která má splňovat, ale pro mě tam tak

---

<sup>201</sup> Pavel Karas, ČT1 17. 2. 2015, 18.55.

*podstatné informace nebyly. Mně by stačila tak polovina informací z nich, protože třeba biozátěž mi je k ničemu.“*

K odpovědím (b) a (c): Žák překvapivě zmínil informaci o biopředpovědi, jejíž stupeň byl opravdu 2, i když na severozápadě území stupeň č. 3. Připojil údaj o síle větru. Ten jsme ovšem explicitně ze slov moderátora neslyšeli, pouze jsme na synoptické mapě mohli sledovat šipku označující směr větru (jižní), navíc jen v noci. Oproti domovu je jeho školní odpověď obsáhlejší. Objevuje se termín *inverze* a údaje o oblačnosti. Naopak postrádáme teploty. Žák dokonce zaznamenal údaje o tlakové výši, která na západě rozpouští frontální oblačnost. Vidíme, že respondent byl schopen na základě zhlédnutí meteorologickou situaci popsat, i když např. již zmíněné teploty při druhotném zhlédnutí neuvedl. V komentáři (d) sledujeme, že přestože si žák uvědomil množství různých informací, které podle jeho slov charakterizují typickou televizní predikci počasí, jsou pro něj některé nadbytečné.

2. (a) „*Rád bych se dozvěděl teplotu, jestli bude svítit slunce a také jestli bude pršet.*“ (b) „*Zítřka ve středu 18. 2. bude na většině našeho území inverze. Inverze znamená, že na horách bude slunečno. Teplota se bude pohybovat kolem tří stupňů Celsia. Bio zátěž se bude držet na dvojce.*“ (c) „*Bude zataženo kvůli teplotní inverzi, ale na horách bude svítit slunce. V noci ze dneška na zítřek se budou teploty pohybovat mezi -1 až -6 stupni Celsia.*“ (d) „*Je tam moc informací, které já nevyužiji. Také hodně výrazů, které neznám. Hlavně teplotu a jestli bude svítit slunce.*“

V obou případech si všímáme hesla *inverze*, žák dokonce vysvětluje, co pojem znamená. Témata oblačnosti a teplot se objevují v obou, v části (b) žák uvádí noční hodnoty. Vidíme, že respondent obsáhl, a to zejména v bodě (b), základní informace o počasí na následující den. Důvodem, proč vychází tato odpověď informačně lépe, může být nesoustředění a tím i odpoutání pozornosti, což je v třídním kolektivu snazší než doma v soukromí. Žák znovu uvádí, že relace z jeho pohledu přináší nadbytečné informace, ba dokonce sám shledává

obtížnost v porozumění neznámých výrazů. Konkrétní případy však neuvedl. Poslední věta podle našeho názoru shrnuje ty údaje, jejichž přítomnost v relaci jeho očekávání splnila. Soudíme tak podle bodu (a), v němž žák uvedl potřebu dozvědět se právě tyto informace.

3. (a) „*Je pro mě důležitá: teplota, jestli bude pršet/sněžit, síla větru, jestli bude zataženo.*“ (b) „*Zataženo, 3 stupně Celsia, možný slabý déšť.*“ (c) „*Zataženo, 3 stupně Celsia, slabé mrholení (sněžení) a možné mrznoucí mlhy.*“ (d) „*Očekávání splnila – vím, co si vezmu na sebe a něco zajímavého jsem se dozvěděl.*“

Zde jsme svědky skoro identických replik – informace o oblačnosti, teplotě a srážkách. Jak je vidno z žákových očekávání (a), soustředil se na míru oblačnosti, srážkovou činnost a teploty. To dokazuje, že je sám schopen informace vybrat a zhodnotit podle relevance. Obsah daného mediálního produktu tudíž přijímá s porozuměním. V bodě (d) sledujeme pragmatický rozměr komunikace – žák je spokojen, neboť díky údajům z předpovědi ví, co si oblékne. Jeho očekávání je tudíž naplněno.

4. a) „*Určitě teplota, abych věděla, co si další den obléci. Jak hodně bude silný vítr. Zajímavé se mi zdá, kdy bude vycházet a zacházet slunce, ale to není moc důležité.*“ (b) „*Bude oblačno až zataženo, teploty se budou pohybovat jen málo nad bodem mrazu, 1-5 stupňů Celsia. Biozátěž bude na stupni č. 3, tedy nejvyšší. Slunce bude vycházet v 7.06 a bude zacházet v 17.56.*“ (c) „*Bude oblačno až zataženo. Teplota bude 1-5 stupňů Celsia. Ráno bude mlhavo a může trochu sněžit. Vítr slabší.*“ (d) „*Mé očekávání v podstatě splnily. Myslím si, že by stačilo, kdyby řekli akorát rychleji, jak bylo dnes a jak bude zítra. Ostatní informace se mi zdají vcelku zbytečné, ale každý to vidí jinak.*“

Respondent uvedl, že sledoval tutéž relaci na internetu. Nemůžeme proto zjistit, zda si ji nepustil opakovaně. V odpovědi je zajímavá informace o východu a západu slunce a biozátěže. To se projevilo i v očekávání (a). Máme tedy podezření, že je respondent doplnil doma. Na druhou stranu se údaj objevil i v předcházející aktivitě

zaměřené na čtení s porozuměním, a tedy je možné, že právě to odpověď (a) ovlivnilo. V bodě (b) nechybí oblačnost, teploty, a dokonce údaj o rychlosti větru, který nebyl, jak jsme již zmínili výše, mluvčím explicitně uveden. Požadovaná charakteristika počasí však byla obsáhnuta. V odpovědi (d) opakovaně zjišťujeme, že množství přinášených informací je pro žáka nadbytečné a uvítal by skromnější pojetí. Zároveň si uvědomuje, že pro některé jedince mohou být údaje užitečné.

5. (a) „*Já od předpovědi očekávám tyto informace: kolik bude stupňů; jestli bude zataženo, polojasno, či slunečno; kde se co bude dít (Středočeský kraj - jasno); pohyby mrazů; časové údaje (kdy přibližně máme očekávat déšť).*“ (b) „*Ráno mrznoucí mlhy. Biozátěž bude na 2, přes den 5 stupňů Celsia.*“ (c) „*5 stupňů, na slunci -8, biometeorologická zátěž 2, mrznoucí mlhy, na horách sníh. Nízká oblačnost.*“ (d) „*Viceméně ano, splnila. Ale jsou tam nějaké pro mě zbytečné věci, např. teploty na noc – když spíme, tak je nám jedno, jestli prší, nebo ne; teploty z předešlého dne – když už to bylo, to už nemusí opakovat.*“

Žák uvádí v obou odpovědích biozátěž, dále teploty, ovšem tvrzení, že na slunci bude -8 stupňů Celsia, je chybné, protože údaj udává noční hodnoty při vyjasnění. Kromě tohoto omylu, který mohl být způsoben nepozorností, je popis meteorologické situace v normě. V reflexi (d) respondent hodnotí svá očekávání jako naplněná. Totožně jako pro ostatní však i pro něj z logiky věci, jak sám uvádí, některé informace důležité nejsou.

Následující respondenti (6-12) doma danou předpověď buď vůbec nezhlédli, nebo informace zjistili z jiného zdroje, většinou z internetu. Bohužel nemůžeme určit, zda zhlédli tutéž relaci, či využili zcela jiný formát predikce, např. textový. Uvádíme opět (a) žákovo očekávání, bod (b) označuje uvedenou odpověď z domácího úkolu, (c) tu po zhlédnutí ve škole a poslední bod (d) reflexi žákova očekávání jako v předchozích případech. Odpovědi každého respondenta opět vyhodnocujeme a komentujeme.



6. (a) Žák očekávání neuvedl. (b) „Bio 2, v noci -1 až -4 stupně Celsia, zataženo. Po ránu mrznoucí mlhy, ve dne kolem 5 stupňů Celsia.“ (zdroj internet) (c) „Biozátěž 2, noc 0, -4 až -8; zataženo, oblačno, sněžení místy, den okolo 5 stupňů Celsia, inverze a mrznoucí mlhy.“ (d) „Ano, splnila. Zbytečné: biozátěž 2, o Americe.“

Tento žák pracoval s internetem. Vzhledem ke shodné podobě odpovědi se můžeme domnívat, že na webovém portálu ČT1 sledoval touž relaci. Zaznamenané informace z obou bodů (b, c) odpovídají obsahu mediálního produktu. Přestože žák uvedl údaj o biozátěži, sám ji v reflexi považuje za zbytečnou stejně jako informace ze světa, konkrétně z USA (Ameriky).

7. (a) „30 stupňů Celsia a slunečno.“ (b) „V noci -1 až -4, den cca 5 stupňů Celsia, mrznoucí mlhy.“ (zdroj internet) (c) „0 až -4 stupně Celsia, bio 2, mrazivá mlha, inverze.“ (d) „Celý je to zbytečný a navíc to nemají přesný. Je mi jedno, jak bude zítra, na kole se dá jezdit kdykoliv.“

Tento žák (SPU) nepochopil zadání bodu (a). V bodě (b) a (c) ovšem uvedl informace korespondující s obsahem předpovědi, již zhlédl. Nemůžeme opět s jistotou konstatovat, zda sledoval na internetu tutéž relaci, ale vzhledem k tomu, že jde o stejného žáka, který v dotazníkovém šetření uvedl, „že na internetu na Norech je to nejpřesnější“, lze očekávat spíše tento zdroj. Zajímavá je reflexivní část, v níž se respondent negativně staví k jakékoliv formě předpovědi počasí. Dokonce tvrdí, že v televizi „to mají nepřesné“. Lze se domnívat, že vzal za svůj veřejností (možná v rodině) užívaný názor, že předpovědi počasí jsou nepřesné. Jeho tvrzení problematiku zobecňuje a je nepodložené důkazy.

8. (a) „Počasí slunečné, 4 stupně Celsia, přes den občas zataženo, místy sněžné přehánky a mírný vítr.“ (b) Žák odpověď nevypracoval, ale dá se předpokládat, že výpověď v bodě (a) patří právě sem. (c) „Místy mlhy, občasné mrholení a sněžení.“ (d) „Stačilo by jen říci na následující týden, fotografie od diváků, délka dní a jak bude zítra. A nakonec shrnutí.“

U tohoto žáka znovu sledujeme neporozumění zadání. Do úlohy, kam žáci vpisovali svá informační očekávání, uvedl očividně predikci meteorologické situace. Zároveň ale nenapsal, odkud čerpal, neboť přiznal, že televizi nesledoval. Na straně druhé si můžeme představu o jeho očekávání utvořit v komentáři (d). Zajímavá je potřeba diváckých fotografií, kterou žák jmenoval. Ve stěžejní odpovědi (c) nenacházíme informace o teplotách, pouze o srážkách a mlhách. Přestože se jedná o stručnou informaci, je správná.

9. (a) „*Stačilo by mi, aby mi řekli, kolik bude stupňů nebo jestli bude pršet.*“ (b) Žák odpověď nevypracoval. (c) „*Zataženo až oblačno, až 5 stupňů Celsia, teplotní inverze, slabý vítr – ráno mlha (mrznoucí), ráno -8 stupňů. Moderují Marcelka a Pavel Karas.*“ (d) „*Mně by stačilo, aby mi řekli jenom, kolik bude stupňů, jestli bude pršet, svítit slunce atd. Vynechala bych některé informace o sněhu! A ještě bych to udělala trochu přehlednější.*“

Žákyně po zhlédnutí relace ve škole uvedla informace o oblačnosti, teplotách denních, a dokonce i ranních minimech. Vzhledem k obsahu relace jsou údaje korektní. Opakovaně sledujeme údaj o větru, který výslovně řečený v relaci nebyl. Jako velice kuriózní hodnotíme hypokoristikon *Marcelka*, čímž žákyně upozornila na neformální ráz úvodního rozhovoru obou moderátorů. Ten je významným faktorem konstituujícím pragmatický rozměr komunikace obou mluvčích. U bodu (d) jsme opět svědky toho, že by uvítala redukci přinášených údajů, což ostatně koresponduje s jejím skromným informačním očekáváním v odpovědi (a).

10. (a) „*Zajímá mě to, kde, kdy a jak bude foukat, kolik stupňů Celsia bude, zda bude mlha, oblačno, svítit sluníčko a jak bude pocitově.*“ (b) Žák odpověď nevypracoval. (c) „*Ráno bude lehce nad nulou, ale bude zima. Přes den nás čeká teplotní inverze.*“ (d) „*Ano, myslím, že splnila, ale věci ohledně inverze byly nepotřebné a nudné. Ty grafy úplně nechápu, a proto myslím, že by stačilo říct, kolik kde bude stupňů, věci ohledně větru, mlze, oblačnosti.*“

V odpovědi (c) sledujeme u tohoto žáka nedostatky. Uvedené údaje jsou velice stručné – např. konkrétní hodnoty teploty vzduchu se omezují pouze na ranní. Denní situace je shrnuta pouze termínem inverze, což sice odpovídá obsahu produktu, ale bližší informace o počasí nepodává. Respondent dokonce přiznává v reflexi (d), že některým grafům ne zcela rozumí. Údaje o inverzi považuje za zbytečné – domníváme se, že měl na mysli moderátorovu vysvětlovací pasáž.

11. (a) „*Pro mě je důležitá teplota a jestli nebude třeba bouře nebo pršet (kvůli oblečení). Např. jak bude zítra rychlý vítr a z jakého směru bude vát, je mi úplně jedno*“ (b) Žák odpověď nevypracoval. (c) „*Inverze bude do soboty. Bude 3-7 stupňů Celsia, nízká oblačnost, na horách slunečno.*“ (d) „*Ano, splnila. Přijde mi zbytečné úplně všechno kromě toho, jak bude v dalších dnech. Zbytek mi přijde zbytečný proto, že to vědět nepotřebuji a jen mi to bere čas.*“

Respondent uvedl, že bude inverzní počasí, dokonce připojil dokdy. Nechybí hodnoty teploty vzduchu přes den a míra oblačnosti. To odpovídá i jeho očekávání (a), v němž žák již jmenuje některé pro něj nepotřebné údaje. Výčet doplňuje v bodě (d), přičemž již poněkoličatě zaznamenáváme, že relace o počasí v té podobě, jakou ji známe, je pro žáky ztráta času, kterého nemají nazbyt.

12. (a) „*Od předpovědi bych čekala hlavně to, že bude přesná. Myslím, že v některých předpovědích jsou i zbytečné informace, jako např. kolik metrů za sekundu bude foukat vítr a jakým směrem. Samozřejmě pro ty, co létají balonem, nebo tak něco to může být důležité, ale pro normální lidi mi to moc důležité nepřijde.*“ (b) „*Ve středu 18. 2. bude oblačno až zataženo, někde může i slabě sněžit nebo mrholit. Nejvyšší teploty dosáhnou 6 stupňů.*“ (zdroj internet) (c) „*Nízká oblačnost, teplotní inverze, na horách slunečno; občasné mrholení, sněžení a mrazivé mlhy, nejvyšší teplota 5 stupňů Celsia.*“ (d) „*Ano, myslím si, že to řekli docela podle mého očekávání. Akorát mi některé informace nepřišly pro obyčejné diváky podstatné, jako např. jak bude foukat vítr nebo fotky od diváků.*“

Respondent již v části (a) jmenoval některé údaje, jež jsou pro něj irelevantní. Svá tvrzení podepřel komentářem (d), v němž si je vědom rozdílnosti recipientových informačních potřeb vzhledem k předpovědi. Odpověď (b) byla vypracována podle internetu, ale opětovně nemůžeme přesně určit, ze kterých konkrétních zdrojů. Údaje v bodě (c) jsou v souladu s meteorologickou situací sledovaného dne a obsáhly teploty, oblačnost a srážky.

Celkem čtyři žáci práci vůbec neodevzdali – stalo se tak nepozorností učitele. Odesli ji domů a později tvrdili, že ji nemají. V závěru hodiny totiž panoval menší chaos kvůli časové tísní. Učitel vyzval žáky, aby práce při odchodu ze třídy odevzdali na katedru, což bychom příště nedoporučovali. Naopak bychom volili vhodnější postup vybrání prací před zvoněním. Úpravami formulací v zadání, o nichž jsme se již zmínili výše, bychom potřebný čas získali.

V této části aktivity devět žáků z dvanácti uvedlo správné odpovědi vzhledem k obsahu mediálního produktu. Dokázali tak, že sdělení přijímají s porozuměním a že umějí hodnotit informace na základě relevance vycházející z jejich očekávání. Dva respondenti neuvedli sice zcela chybné odpovědi, ale nepostihli zásadní informace, které sami od předpovědi vyžadovali, zejména teplotu vzduchu, množství oblačnosti a výskyt srážek. Dva další žáci se potýkali s neporozuměním zadání. Přestože se někteří na televizi nedívali, informace si zjistili na internetu. Ukázalo se tedy, že je umějí dohledat. Rozdíly mezi odpověďmi doma a ve škole nebyly nijak zásadní – repliky se mnohdy s drobnými modifikacemi překrývaly. Na míře zaznamenaných informací doma i ve škole se podílela i výše pozornosti, již je v kolektivu a rušnějším prostředí obtížnější udržet. Žáci shodně uvedli, že předpověď jejich informační očekávání naplnila, ale zároveň přiznali, že velká část informací je pro ně nadbytečná a prakticky nevyužitelná. Můžeme konstatovat, že hlavní cíle aktivity byly dosaženy, u některých s výhradami. Žák přijal mediální sdělení, byl schopen mu porozumět a reprodukovat ho. Postihl jeho obsahově-

tematickou stavbu a zhodnotil jeho informační hodnotu podle svého očekávání.

Dostáváme se k úkolu č. 3. Cílem bylo, aby žáci znovu zaměřili svou pozornost na tutéž relaci, tentokrát se zřetelem k její informační bohatosti. Po dalším, v pořadí již třetím zhlédnutí vypisovali co nejvíce údajů, které se z ní dozvěděli. Před spuštěním projekce jsme všechny respondenty upozornili, aby zápis prováděli již v průběhu sledování. To se ovšem ukázalo jako velmi problematické vzhledem k tempu sdělování informací. Po spuštění projekce zavládl ve třídě rušivý šum, žáci se nesoustředili, začali dokonce vykřikovat, že nestíhají zapisovat nic. Byli jsme proto nuceni projekci přerušit a poprosit je, aby psali heslovitě a ne ve větách, což řada z nich dělala, a tím se zdržela. Po zhlédnutí jsme žákům nechali ještě tři minuty, aby své myšlenky doplnili či upravili. Zároveň jsme upozornili na to, aby do úlohy č. 2 již nic nepřipisovali. Úkol jsme pojali zejména jako uvědomovací, abychom hlubším zkoumáním žákům pomohli v jejich závěrečném zhodnocení míry informační relevance analyzované předpovědi. Proto odpovědi neuvádíme, neboť se domníváme, že nejsou vzhledem k cílům aktivity tolik podstatné.

Vynuceným opakováním projekce v předchozí fázi lekce jsme ztratili kus cenného času pro další aktivitu (č. 4). V ní jsme se orientovali na stavbu předpovědi, a to jak tematickou, tak obsahovou. Cílem bylo, aby si žáci shrnuli a pojmenovali jednotlivé tematicko-obsahové části daného produktu na základě uvědomění z předchozích úkolů (2) a (3) - navazovali jsme tudíž na část A.

Rozborem úkolu č. 4 uzavíráme analýzu celé části aktivity B. Přestože je přepis relace k práci přiložen, uvádíme ho pro přehlednost i zde, abychom usnadnili orientaci v komentářích. Jak již bylo řečeno víckrát, jedná se o večerní televizní předpověď počasí veřejnoprávní stanice ČT1, a to ze 17.února 2015 (příloha č. 17). Relace je zakomponována do krátkého úvodníku, který předchází hlavní zpravodajské relaci *Události* a slouží ke shrnutí nejdůležitějších

informací a reportáží, o nichž bude pojednáno. Plní tedy nepochybně funkci informativní, ale zároveň persvazivní, neboť upoutává divákovu pozornost. Vtahuje nás do virtuálního studia, které tvoří místo setkání dvou mluvčích, moderátora *Událostí a předpovědi počasí*. První druhého přivítá a formou přátelského rozhovoru započatého vhodně zvolenou otázkou navozuje hlavní téma relace o počasí, v našem případě *inverzní charakter počasí*. Slova podtrhují i fotografie ilustrující meteorologickou situaci. Po krátkém moderátorově komentáři následuje znělka pořadu a samotné tělo relace.

Pracovně jsme předpověď rozdělili na deset obsahově-tematických celků. Šlo pouze o modelové řešení pro pedagoga. Při práci s žáky byly možné úpravy – nechtěli jsme jim totiž nic podsouvat, spíš nás zajímalo, jak stavbu vnímají oni sami. Bohužel jsme neměli dostatek času, jak již bylo řečeno výše, a tak jsme se rozhodli pomocnými otázkami společně s žáky stavbu relace shrnout podle níže uvedeného modelu. Všichni žáci tudíž nakonec měli v listě tytéž struktury.

*„Dobrý večer. Ráno byly teploty nad nulou i hodně mrazivé. Šumavské pláně už tradičně minus dvacet stupňů. Ve stejnou dobu na opačné straně Čech ve Frýdlantu o dvaadvacet stupňů víc. Pořád platí, že si v rámci Česka můžeme vybrat dva druhy počasí: zataženo, nebo jasno. Často stačí popojet jenom pár kilometrů. Nízké oblačnosti dnes bylo víc než včera a na obloze byla jak dopoledne, tak odpoledne, častěji v Čechách. Když porovnáme dnešní Ústecko s Přerovskem, rozdíl je vidět na první pohled. V Ústí nad Labem pod nízkou oblačností dva stupně Celsia a na Přerovsku, kde svítilo slunce, o pět stupňů víc.“*

Domníváme se, že zhruba zde dochází k přelomu témat. Proto bychom jako první označili *shrnutí aktuální situace očima kamery a fotoaparátu* (1. tematický celek). Následuje pro diváky atraktivní *přehled sněhových podmínek na horách*, dokonce se jmény jednotlivých lyžařských areálů (2. tematický celek). Samotní žáci cítili, že tyto informace tvoří vzhledem k předcházejícím předěl.

*„Krásně je ale na horách nad inverzí. Nejvíc přírodního sněhu mají hřebeny Beskyd, Jeseníků a taky Krkonoš. Na Šumavě a v Krušných horách je sněhu méně, ale lyžařské areály zasněžují. Dobré podmínky pro lyžaře mají i v Podkrkonoší. Tohle jsou třeba Petříkovice u Trutnova, svítlo tam slunce a sjezdovka byla upravená.“*

Třetím celkem je část vzdělávací, v níž moderátor vysvětluje pojem *inverze*, tedy meteorologický termín, který je pro celou předpověď nosným tématem. Na otázku *Proč si myslíte, že moderátor osvětluje pojem inverze?* respondenti uvedli, aby tomu diváci rozuměli, protože moderátor ho hodně užívá, což je důkaz, že si byli sami jakožto příjemci dobře vědomi častého opakování tohoto slova.

*„Na Ostravsku jsou už několik dnů po sobě vyšší koncentrace polévatého prachu, dnes překračovaly hodinové průměry i sto padesát mikrogramů na metr krychlový. Kvalita vzduchu je špatná a inverze nad Českem zůstane do soboty. Co to vlastně je, teplotní inverze? Teplota s výškou za normální situace klesá. Při teplotní inverzi je to naopak. V Černé v Pošumaví sedm set dvacet osm metrů nad mořem dopoledne naměřili mínus pět stupňů. Nad osmi sty metry začala ale teplota stoupat a šumavský Churáňov byl o deset stupňů teplejší. Teplota zase klesala až o dalších sto metrů výš. V místě, kde začíná teplota stoupat, se tvoří nízká oblačnost a hodně jí měli třeba dnes na Plzeňsku. Jiné to ale bylo na východě Moravy. Nad Bílými Karpaty byla úplně modrá obloha.“*

*Informace o prodlužování dne* představuje další, stručnou tematicko-obsahovou část (4. tematický celek), již žáci často označovali jako nadbytečnou, nepotřebnou atp.

*„Od jednadvacátého prosince, kdy se dny začaly prodlužovat, je den o přibližně po dvou měsících o víc než dvě hodiny delší. Dny se teď prodlužují rychleji. Na to, aby se den prodloužil o další skoro dvě hodiny, bude stačit jenom měsíc.“*

V předchozích částech aktivity, kdy měli respondenti na základě projekce předpovědi vypisovat, jaké bude počasí, jsme mohli sledovat, že někteří váhali, zda se zaměřit na ČR, či svět, konkrétně USA.

Domníváme se proto, že dalším tématem (5. tematický celek) je *stručná informace o počasí ve světě*. Vzhledem k inverznímu, a tedy na horách teplejšímu počasí v Česku tvoří kalamitní hodnoty sněhové pokrývky v USA protipól. Silný mráz je demonstrován fotografiemi zamrzlé fontány.

*„Severovýchod Spojených států amerických si na nedostatek sněhu nemůže stěžovat. V Bostonu už napadly při sněhových bouřích dva metry sněhu. Ke sněžení se teď navíc přidává silný mráz. New York hlásí teploty až pod mínus dvaceti stupně Celsia (jazykově neupraveno).“*

Následoval přehled diváckých fotografií (6. tematický celek) mapující meteorologickou situaci na různých místech republiky. Diváci se tak mohou cítit jako přispěvatelé, ba dokonce spoluvůrci relace. Pro žáky bylo zajímavé užití fotografií ze sociálních sítí, zejména Facebooku, kde si povšimli i uvedeného jména autora.

*„No a na řadě jsou teď (eee) situace, (eee) fotografie z dnešního odpoledne, samozřejmě nám je posílali diváci a začínáme na jihu Česka. Na Teplé Vltavě byly dnes kusy ledu. Led ale pomalinku taje. V Havířově bylo mlhavo a prachu ve vzduchu víc než je zdrávo. V Krušných horách nad inverzí byl vzduch čistý, nad nulu se tam ale teplota dostala už dopoledne. Mlhavo s teplotou na nule bylo dnes třeba na Prachaticku a na Chrudimsku, stéká dolů voda, ve stínu vznikla pěkná ledová stěna (neupraveno) a tady už jsou záběry z družice Meteosat a na nich nic nového oproti předchozím (dním).“*

Moderátor pokračuje s názornými pohyblivými snímky z družice Meteosat. Díky nim moderátor divákům přináší informace o oblačnosti a frontálním systému, tlakových nížích a výších. Tyto údaje jsme označili jako za (7.) tematický celek, neboť tvoří výchozí situaci pro vlastní předpověď na nadcházející dny. Informaci o biometeorologické zátěži jsme volně přiřadili.

*„Vidíte, že ta frontální oblačnost, která postupuje z Atlantiku nad západní Evropu, se dál nedostane. Nad západní Evropou se většinou rozpadává, blokuje ji tlaková výše nad východní Evropou, a zatímco ta*



*ztrácí vliv na počasí v Česku, další tlaková výše se od západu nasouvá nad střední Evropu a to znamená, že inverzní charakter počasí bude pokračovat do konce týdne. Tady už je vidět biometeorologická zátěž, která bude zítra na dvojce, jenom na severozápadě Čech bude platit třetí, tedy nejvyšší stupeň zátěže.“*

Dostáváme se ke stěžejnímu bodu relace, tematickému bloku č. 8, z něhož žáci nejvíce čerpali, a to k předpovědi na následující den. Moderátor ji ještě dělí na situaci v noci, ráno a přes den. Slova doprovázejí piktogramy – mapka území ČR s teplotními maximy a minimy.

*„V noci čekáme jasno až polojasno, ale v nížinách v Čechách a taky na Vysočině zataženo nízkou oblačností. Ojediněle může z nízké oblačnosti mrholit, případně slabě sněžit a vidíte, že teploty budou mrazivé, nula až minus čtyři, při malé oblačnosti až minus osm stupňů. I zítra nás čeká zataženo až oblačno, ojediněle slabé mrholení, případně slabé sněžení, případně po ránu i mrznoucí mlhy, na východě a taky na horách polojasno, ale postupně by mraků mělo od východu zase ubývat. Teploty zítra budou nejčastěji slabě nad bodem mrazu, ale tam, kde bude svítit slunce, čekáme teploty až kolem pěti stupňů.“*

Předposledním samostatným blokem (9. tematický blok), který navazuje na vlastní predikci, je výhled na další dny. Informace jsou velice stručné a moderátor odkazuje na symboly.

*„V dalších dnech polojasno, nebo jasno, místy zataženo nízkou oblačností, tam, kde bude svítit slunce, budou teploty až k osmi nebo devíti stupňům Celsia, ale příští týden už přijde déšť a na horách bude většinou sněžit. Vidíte, že teploty budou kolem pěti stupňů Celsia.“*

Za poslední tematický celek (10.) jsme označili závěrečnou větu mluvčího. Přestože by se na první pohled nezdálo, má svoji nezastupitelnou, rekurentní funkci. Moderátor ve své podstatě v jedné výpovědi shrnuje zásadní informace o zítřejším počasí tak, aby je posluchač ve změti dalších údajů byl schopen vstřebat a zapamatovat si je.

*„Zítřka nás ale čeká teplotní inverze a teploty budou vyšší tam, kde bude svítit slunce. Ted' už Události.“*

### **2.5.6 Aktivita zaměřená na persvazivní a manipulační prvky v televizní předpovědi počasí**

Poslední aktivita našeho akčního výzkumu je zaměřena na prvky manipulační a přesvědčovací v mediálním produktu televizní předpovědi počasí. Teoreticky o problematice bylo pojednáno zejména v kapitole 1.6.3.2. Činnost byla zařazena v hodině předmětu *Český jazyk a literatura* (dále jen ČJL), a to 20. února 2015 druhou vyučovací hodinu, tedy od 8.55 do 9.40. Na celou práci jsme tedy měli 45 minut, což bylo dostačující. Hlavní činnosti se orientovaly na aktivní sledování nahrávek televizních relací o počasí a následné vyplňování pracovních listů. Aktivita byla koncipovaná jako pokračování příběhu tří přátel – Petra, Pavla a Jitky. Tím jsme si vytvořili situační rámec.

Za odborná východiska k činnostem posloužily výsledky z předešlých fází. Žáci dané třídy prokázali na základě propedeutické přípravy schopnost porozumět obsahu televizní předpovědi počasí, dále schopnost aktivně přijímat její sdělení, recipované údaje zhodnotit, selektovat a smysluplně je reprodukovat. Dále se seznámili s její tematicko-obsahovou strukturou. Posledním aspektem práce s produktem, který jsme chtěli ověřit, byla žákova kapacita odhalit manipulační a přesvědčovací komunikační techniky ve zvoleném typu mediálního sdělení. Stanovili jsme si hlavní cíle:

- žák sleduje televizní předpověď počasí s porozuměním;
- žák čte s porozuměním, využívá údaje z předpovědi k plnění dílčích úkolů;
- žák odhalí manipulační a přesvědčovací prvky komunikace ve zvoleném mediální produktu, jednoduše pojmenuje jejich prostředky;

- žák porovná informační hodnotu různých typů televizních relací předpovědi počasí.

Každý žák obdržel od vyučujícího složku tří pracovních listů (příloha č. 18). Ty obsahovaly celkem tři úlohy označené (1)-(3), přičemž poslední z nich byla rozdělena na čtyři dílčí otázky (a-d) a sloužila k uvědomění a reflexi činností. Potřebovali jsme tedy nakopírované listy pro žáky a projektor. Učitel si připravil dvě nahrávky televizních předpovědí počasí. Zvolili jsme tentokrát ranní předpovědi televizní stanice Nova, jež jsou součástí pořadu Snídaně s Novou. Moderátory byli Michal Jančařík a Jana Adámková. Ukázky jsme vybrali opět ze Zítkovy bakalářské práce, konkrétně z příloh<sup>202</sup>. Domníváme se, že právě v nich žáci mohli vysledovat prvky přesvědčování a manipulace.

V úvodní, evokační části aktivity jsme se s žáky přivítali a nastolili téma hodiny, které bylo opět *Televizní předpověď počasí*. Přítomno bylo celkem jednadvacet žáků. Asi v 9.00 jsme každému rozdali po jedné složce pracovních listů. Respondenti byli upozorněni na strukturu a postup práce – Nejdříve prostudovali samostatně úvodní část, poté přečetli zadání úlohy č. 1. Následovala samotná projekce první nahrávky, a to celkem dvakrát. Poté měli čas na odpověď. Stejně postupovali ve druhém úkolu – seznámili se s instrukcemi a dvakrát zhlédli danou relaci. Nakonec pročetli zadání a otázky a) až d) uvědomovacího úkolu č. 3, opětovně sledovali obě relace a na základě toho nakonec vypracovali všechny odpovědi. Jednotka byla ukončena krátkou reflexí.

První strana pracovního listu obsahovala úvodní situaci a úlohu (1). Abychom žákovu pozornost nasměřovali k práci, vycházeli jsme opět z pro ně již známého příběhu o přátelích Petrovi, Pavlovi a Jitce. Pro tentokrát jsme se rozhodli využít ústřední postavy Jitky k tomu, abychom ilustrovali manipulační komunikační strategie televizní předpovědi počasí. Text měl vedle motivační funkce i další, neméně důležitou –

---

<sup>202</sup> ZÍTKA, Martin. *Jazyk televizních předpovědí počasí. Přílohy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 81 s., příloha bakalářské práce s. 70. Vedoucí práce Eva Hájková.

obsahoval informace o děvčeti, na základě kterých žáci vybírali správná tvrzení v první úloze. Žáci ho tudíž museli pozorně číst a dobře mu porozumět. Uvádíme pouze ty části, jež byly stěžejní pro řešení úlohy (1). Důležité informace podtrháváme a v závorkách komentujeme:

(1) (...) *Tentokrát tě seznámíme s Jitkou. Zná oba chlapce už od základní školy. Momentálně je na gymnáziu (Je studentka.) a letos ji čeká maturita. Má proto hodně starostí, načítá knihy a postupně si vypracovává otázky. Je nadšená sportovkyně, má ráda hudbu, přírodu, výšky, zbožňuje zvířata, zejména kočky (Co má ráda?), a právě se raduje z vysněného řidičáku a auta, které má teprve měsíc. (Je čerstvě řidičkou.) Řídí ráda, i když má trochu strach z jízdy na sněhu, nemá přezuto a autoškolu udělala na sklonku léta, a tak by prozatím v zimě bez tátovy asistence za volant nesesdla. (Ráda řídí, má strach z jízdy na sněhu, nemá přezuté zimní pneumatiky na vozidle.)*

*Každé ráno, než vyrazí do školy, sleduje ranní vysílání na Nově. (Sleduje oblíbený pořad.) Televizi si spíš nechává jako kulisu, ale vždycky, když jdou krátké zprávy a počasí, zbystrí, to ji zajímá. (Zajímá ji předpověď počasí.) Přeneseme se teď k Jitce do obývacího pokoje. Je něco po sedmé ráno a ona snídá své oblíbené kakao a croissant. Televize je zapnutá a běží Snídaně s Novou. Známa znělka oznamuje relaci o počasí, Jitka se soustředí, dnes nespěchá, pojedou do školy autem (rámec situace: čas a prostor, způsob cesty do školy)...*

Je zřejmé, že výše uvedené informace byly zvoleny na základě obsahu vybrané predikce počasí tak, aby žáci po jejím zhlédnutí mohli vybírat správná tvrzení. Pro lepší orientaci čtenáře uvádíme přepis nahrávky namísto v příloze přímo zde a podtrháváme klíčové údaje vedoucí k vyřešení úkolu:

*„Dobré ráno! Nemáte ještě přezuté letní pneumatiky na zimní? Tak bych řekl, že dnes dopoledne máte poslední šanci, protože během dne to vypukne, tím to myslím zimní počasí. Na jihozápadě už je to pěkně nevlídné, déšť se sněhem nebo sněžením, a tyhle jevy se budou projevovat během dne. Od severozápadu většinou čekáme příliv*

*chladného proudění, a to velmi razantní, takže tyhle teploty, které vidíte, jsou spíš polední, ty odpolední a večerní budou podstatně nižší, budou se kvapem blížit k nule. Takže ty **přeháňky**, jak vidíte, se budou měnit i v nížinách na **smíšené nebo sněhové**. Co to znamená? **Na silnicích docela problém, klouzačku**, v horských oblastech nebo v podhůří dokonce i jazyky a sněhové závěje, protože vítr nám taky dnes nedá pokoj, předpokládáme, že bude foukat znovu pěkně zčerstva v nárazech až silný, tentokrát západní nebo možná jihozápadní. Tak to je to dnešní, docela nevlídné počasí, kdy se tedy to počasí bude měnit, dá se říci, na zimní. No a zimní čekajme tedy i víkend. Pojďte se podívat: V noci na sobotu, přátelé, na horách může nasněžit až třicet centimetrů nového sněhu. Předpokládáme, že noční teploty klesnou k mínus sedmi, na noční (smích), na sněhové pokrývce až k mínus deseti stupňům Celsia. No a zítra přes den v sobotu velká proměnlivá oblačnost, teplota kolem nuly a to znamená, že sněhové přeháňky čekáme opět i nížinách. Podobně na tom budeme i v neděli, takže o počasí, které se mění v zimní, je to v tuhle chvíli všechno, mějte se hezky, dobré jitro, **a pokud máte rádi kočky, přátelé, tak vydržte ve sledování Snídaně s Novou**.<sup>203</sup>*

Relace byla žákům puštěná v 9.13. Zprvu jsme se potýkali s menšími technickými problémy, neboť obraz se nepřírozeně trhal a moderátor mluvil zpomaleně. Museli jsme proto zvolit jiný program pro přehrávání, což se vyřešilo poměrně rychle. Žáci měli podle instrukcí označit správné tvrzení, které bylo pravděpodobné. V tomto bodě jsme zaznamenali nejasnosti ve formulaci zadání. Řešitelé se dotazovali, zda jich mohou označit více, či právě jedno tvrzení. Na příště bychom doporučovali instrukce specifikovat, např. *Označ tvrzení, která jsou pravděpodobná*, z čehož by již bylo jednoznačně patrné, že je více možností. Očekávali jsme, že žáci zatrhnou tvrzení b) a d), tedy že „Jitka dnes autem do školy nepojede“ a že „Jitka dnes nepřijde do školy včas, zdrží se u televize“. Požadovali jsme také, aby respondenti své repliky zdůvodnili komentářem.

---

<sup>203</sup> Michal Jančařík, ranní relace o počasí v rámci Snídaně s Novou, 21. 11. 2008.

Nabízelo se např. *Tvrzení b) platí proto, že podle předpovědi dnes odpoledne sněžení dorazí i do nížin, je tudíž možné, že by Jitka na zpáteční cestě domů mohla na silnici potkat sníh, a jelikož nemá přezuté pneumatiky a bojí se náledí, pojede veřejnou dopravou.* V tomto případě se o manipulaci v Jitčině reakci nejednalo přímo, spíše šlo o čistě pragmatický dopad na její chování. Proto, abychom zašli dále, bychom se mohli žáků ptát např. na to, „*Co zřejmě Jitka dopoledne udělala?*“, přičemž možná odpověď by zněla „*Nešla do školy vůbec. Namísto toho zajela do pneuservisů a nechala si vozidlo přezout.*“

Eventualitu tvrzení d) žáci mohli zdůvodnit tak, že „*Jelikož má Jitka ráda kočičky, zdrží se u televize a přijde do školy pozdě, neboť moderátor upozornil diváka na to, že bude následovat zajímavý pořad o kočkách.*“ V tomto případě již v Jitčině chování mediální vliv manipulace a přesvědčování spatřujeme, protože Jančařík explicitně příjemce ke sledování pořadu o „*kočičkách*“ nabádá.

Bezprostředně poté, co žáci dokončili odpovědi, jsme přistoupili k obdobné úloze č. (2). Uvádíme opět znění instrukcí s klíčovými informacemi a poté přepis relace, v němž zvýrazňujeme stěžejní údaje potřebné k vyřešení úkolu.

(2) *Jitka opět snídá u ranního pořadu televize Nova. (Orámování situace; co Jitka sleduje.) Dnes se trochu nudí, a tak chvílemi **přepíná z Novy na ČT1**. Zhlédne zprávy na Nově, potom počasí na ČT1, poté hned zase zajímavý rozhovor na Nově a tamější předpovědi počasí. Nazítří a další dny už nikdy na předpověď na ČT1 či jinou stanici nepřepínala. (Co Jitka dělala? Podle čeho se rozhodla?)*

Přepis relace: „*Nejenom Kobra jedenáct, ale samozřejmě i Snídaně s Novou je velice úspěšná a především zprávy o počasí, které jsou naprosto přesné, posuďte sami. Zatím je téměř nad celou Českou republikou polojasno, v západní polovině území větší oblačnost a místy mlhy. Teploty od mínus jednoho do sedmi stupňů Celsia. Přes den očekáváme spíše velkou oblačnost, ale teploty dokonce až k deseti stupňům. Na horách má být pěkně větrno. Po celý den bude foukat*

*čerstvý jihovýchodní vítr, který v nárazech dosáhne dokonce až sto dvaceti kilometrů v hodině. Jinak tlaková tendence slabý pokles a rozptýlové podmínky by měly být dobré. Pro všechny regiony České republiky tentokrát bude platit opět střední stupeň zátěže. Během zítřka se můžete připravit na větší oblačnost a také teploty o něco nižší. Půjdou postupně dolů na čtyři až osm stupňů Celsia. V noci to bude dva až minus dva stupně, ale zítra očekáváme polojasno až skoro jasno a vítr už se snad mírně umírní. Přeji vám krásné ráno.*<sup>204</sup>

Žáci měli komentovat, proč Jitka další dny nepřepínala na jiné stanice, když chtěla sledovat předpověď počasí. Klíčové informace dle našeho názoru našli v samotném úvodu relace, kdy moderátorka tvrdí, že zprávy o počasí ve Snídani s Novou jsou „*naprosto přesné*“. Hodnocením jejich informační preciznosti působí na příjemce a může ovlivnit jeho rozhodování mezi jednotlivými stanicemi a pořady. Po prvním zhlédnutí se žáci dotazovali, zda uvidí relaci ČT1, o níž se v zadání hovoří a kterou viděla Jitka. Jejich úvaha byla čistě logická, neboť srovnání se nabízelo. Na druhé straně již v tento moment bylo jasné, že odhalit manipulaci s divákem nebude pro žáky příliš snadné.

Úloha (3) měla podobu krátkého dotazníku. Zajímalo nás žákův názor na informační hodnotu uvedených relací (a) a také to, zda se sami žáci domnívají, že se moderátor na diváka snaží různými prostředky zapůsobit (b). V bodě (c) jsme se orientovali na vystupování moderátora. V posledním (d) jsme požadovali, aby se žáci na základě zkušeností z předchozích fází výzkumu pokusili vypsát rozdíly mezi těmito relacemi a těmi z veřejnoprávní stanice ČT1.

Přejdeme k vyhodnocování prvního úkolu. Z dvaceti žáků, kteří se aktivity účastnili, vypracovalo úlohu zcela správně podle zadání celkem deset jedinců, což považujeme za úspěch. Objevovaly se vesměs totožné odpovědi (výběr): Jitka dnes autem do školy nepojede, 1. „*protože se bojí jezdit na sněhu*“; 2. „*protože nemá přezuté pneumatiky, neopovážila by se nasednout do auta*“; 3. „*protože je mráz a sníh, navíc*

---

<sup>204</sup> Jana Adámková, ranní relace o počasí v rámci Snídaně s Novou, 1. 12. 2008.

*nemá pneumatiky na zimu a je tam náledí“; 4. „protože už začíná mrznout a ona se bojí jezdit sama v zimě“; 5. „protože nemá zimní pneumatiky, takže by jí to klouzalo na silnici“.* Žáci dokázali, že jak zadání, tak obsahu předpovědi porozuměli. Překvapily nás některé odpovědi, jež podrobněji vystihovaly žákovy úvahy, např. 1. *„protože sice dopoledne sněžit nebude, ale odpoledne jo, a když je na gymnáziu, bude mít víc hodin – odpoledne sněžit bude (nemá přezuto, bojí se jezdit autem na sněhu)“; 2. „nejlogičtější by bylo a), protože je to napsané v úvodu, ale dost možné je, že se zalekne toho, co říkal moderátor, a pojede dopravou. Jitka to pravděpodobně nestihne kvůli své lásce ke kočkám a televize jí poskytla dozvědět se o nich něco víc, což, myslím, udělá. Myslím, že když potom zjistí, kolik je hodin, zapomene na předpověď a pojede autem. Moderátor zmiňuje, že má poslední šanci vyměnit guma.“* Díky této delší replice se dostáváme k tvrzení (d), které všech deset žáků zadrželo a k němuž shodně vypisovali, že Jitka dnes nepříjde do školy včas, protože se zdrží u televize kvůli „*kočičkám*“, resp. pořadu o nich, protože kočky zbožňuje. Výjimku tvořila pouze jedna odpověď, a sice *„do školy to nestihne, protože už nemá čas dojít nebo dojet vlakem do školy.“* U tohoto žáka sledujeme dokonce volbu dopravního prostředku, který nebyl nikde zmíněn. Buď jde o nepozorné čtení, nebo o neporozumění textu a zbrklost.

Celkem sedm žáků uvedlo, že Jitka do školy autem pojede. K tvrzení je většinou shodně vedla úvaha, že *„Jitka má dnes poslední možnost přezout pneumatiky“* nebo že *„až dnes během dne začne zimní počasí“*. Podobnou formulaci jsme již viděli i v předchozím odstavci. Situaci a informacím v zadání nevyhovovala odpověď jednoho žáka, který napsal, že *„Jitka do školy pojede autem, protože v létě udělala řidičák a svého auta využívá“*. Respondent naprosto vypustil fakt, že bude mrznout, že nemá přezuté vozidlo, a že se tudíž Jitka na silnicích bojí. Dva žáci uvedli neuspokojivou odpověď v rovině porozumění instrukcím, a to *„a) jsem označil, protože bude mrznout“; „Je to v textu“*. Kromě jedince, jehož odpověď jsme uvedli jako poslední, však



taktéž všichni tvrzení (d) označili i zdůvodnili správně a shodně jako předchozí.

Pouze jeden žák se domníval, že Jitka přijede do školy včas. Další tři zakroužkovali pouze jedno tvrzení – *„zdrží se u pořadu o kočkách“* (dvakrát); *„dnes autem do školy nepojede, protože má být namrzlá vozovka, nemá přezuté auto a bez tátovy asistence by se bála“*.

První část aktivity ukázala, že většina žáků je schopna nejen číst s porozuměním instrukce aktivity, tedy didaktický text, ale i přijímat obsah mediálního produktu a porozumět mu. Žáci obé propojují a utvářejíce předpoklady vyhodnocují motivaci Jitčina chování. Skoro všichni respondenti odhalili u moderátora (v relaci) přesvědčovací a získávací prvek v komunikační rovině, a sice výzvu ke sledování rozhovoru o kočičkách.

Dostáváme se k bodu (2), tedy druhé části pracovního listu. Podle našich kritérií správnosti (viz výše) uspělo jedenáct žáků, tedy více jak polovina. Uvádíme přehled jednotlivých odpovědí: 1. *„Protože moderátorka řekla, že počasí na Nově je nejpřesnější, a ona jí asi uvěřila.“* 2. *„Jsou tam podle té paní přesné (zprávy, pozn. aut.) a mají úspěch. Proto přestala přepínat. Asi ji to zaujalo.“* 3. *„Protože sleduje Kobru 11 a ví, že zprávy o počasí jsou naprosto přesné.“* 4. *„Protože předpověď na Nově je prý ultra přesná“.* 5. *„Protože tam říkali, že mají na Nově naprosto přesné počasí.“* 6. *„Zprávy o počasí, které jsou naprosto přesné, to řekla moderátorka.“* 7. *„Protože počasí na Nově je velmi přesné.“* 8. *„Naprosto přesné (zprávy o počasí, pozn. aut.).“* Vedle poměrně shodných replik sledujeme další, v nichž žáci přidávají svoje domněnky, např. 9. *„Protože zprávy na Nově jsou přesné a zajímá ji, jestli se splní to, co předpoví.“* 10. *„Protože moderátorka ji už informovala o zítřejším počasí a Jitce se asi líbila stručnost a přesnost předpovědi. Také si myslím, že Jitka věří moderátorce, že jejich předpověď je úplně přesná.“* Jednou jsme zaznamenali tvrzení, že 11. *„Prý mají na ČT nepřesné počasí.“* To v relaci přímo řečeno nebylo, ale můžeme se domnívat, že z logické žákovy úvahy to implicitně vyplynulo.

Ke správným odpovědím zařazujeme, i když s výhradami, 12. „*Libilo se jí, že se zmínili o jejím oblíbeném pořadu Snídaně s Novou a také že bude hezké počasí (jasno/polojasno).*“

Druhá skupina odpovědí je tvořena respondenty, kteří podle kritérií neuspěli: 1. „*Protože moderátorka řekla i předpověď na další den.*“ Stejný názor mělo i dalších pět žáků, např. 2. „*Protože tam je předpověď na další dny, proto nemusí Jitka už dál přepínat. Stačí jí to, už nemusí vědět další podrobnosti.*“ Domníváme se, že u těchto žáků došlo k nesprávnému pochopení formulace v zadání „*Nazítří a další dny už nikdy na předpověď na ČT1 či jinam nepřepínala.*“ Spřežka *nazítří* je ve funkci příslovce ve významu „*zítra*“, tedy adverbiale temporis. Vztahuje se k predikátu „*nepřepínala*“. Nejde tedy o význam „*nepřepínala na zprávy o počasí na zítřek*“. Jsme přesvědčeni, že adverbium *nikdy* zesiluje námi míněný význam. V dalších odpovědích jsme byli svědky úvah, které neměly opodstatnění, a tedy je hodnotíme jako nekorektní, např. 3. „*Protože se jí líbí předpověď na Nově, protože mají být vysoké teploty.*“ 4. „*ČT1 není přesná sice, ani Nova.*“ Někteří si všímali nepodstatných okolností, ale nelze jim upřít pochvalu za originalitu: 5. „*Předpověď měla 52 vteřin. Když začala, ukazovali, že je 8:17, když skončila, bylo 8:18, to znamená, že nejspíš předpověď nezačíná přesně na nějaký čas, takže nejspíš neviděla vše, a protože je předpověď plná informací, asi neviděla něco, co potřebovala.*“ Již u tohoto žáka sledujeme potřebu zmiňovat množství přinášených informací, tedy srovnávat s relacemi na ČT1. Další např. uvedl, že 6. „*Protože předpověď na další dny viděla a na ČT1 trvá dlouho předpověď.*“ Ilustrativním příkladem by mohla být odpověď 7. „*Asi proto, že jsou předpovědi na Nově zábavnější a vtipnější. Nepoužívají ,neznámé‘ výrazy jako na ČT1.*“ Sledujeme výraznou introspekci, kterou žák projevil hodnotícím hlediskem vzhledem k relacím na ČT1, s nimiž má již zkušenost.

Jak je vidno, žáci byli schopni napsat, proč Jitka již nikdy nepřepínala na jiné programy, když se chtěla dívat na počasí. To, jestli si

respondenti uvědomují přesvědčovací a manipulační sílu moderátorových slov, jsme podrobněji zjistili až v dotazníkovém šetření v bodě (3).

Bod a) zjišťoval žákovo posouzení informační hodnoty obou relací. Jejich odpovědi bychom mohli znovu rozdělit do dvou velkých skupin, i když to není zcela přesné, protože někteří se nedrželi významu otázky a již zde přímo hodnotili vystupování mluvčích, což bylo obsahem bodu b) a c). Explicitně jsme po nich nechtěli, aby srovnávali s relacemi ČT1, které již znali, přesto jsme to očekávali, neboť se to, přirozeně, nabízelo. Všichni žáci bez výjimky zhodnotili relace jako informačně stručné. Celkem devět respondentů uvedlo ke zhlédnutému typu předpovědi negativní postoj. Pro ilustraci uvádíme pouze výběr odpovědí. Každému jsme přidělili číslo. Jednotlivá písmena a) až d) označují repliky na otázky v úloze (3) pracovního listu. Vždy následuje komentář.

1. (a) „*Moderátor nemluví spisovně. O větru mluví v km/h a správně to má být v m/s. Informace o kočičkách nám je úplně k ničemu.*“ (b) „*Na začátku říká ‚dobré ráno‘. Moderátorka mluví o Kobře 11 a moderátor o kočičkách.*“ (c) „*Neprofesionální, na ČT to je mnohem lepší. Moderátor si strká ruce do kapes.*“ (d) „*Ano, protože některé meteorologické informace úplně vypustili.*“ Žák v odpovědi uvádí konkrétní moderátorovy výrazy, jež hodnotí jako zbytečné, a dokonce ho označil za neprofesionála. Všimá si tedy roviny výrazových prostředků a srovnává tyto relace s těmi na ČT1, které hodnotí jako lepší, neboť přinášejí více informací.

2. (a) „*Řekli tam hlavně o teplotách a oblačnosti, ale podle mě by měli ukázat ještě záběry oblačnosti z družice, protože to je poměrně důležité. V obou to bylo stejné.*“ (b) „*Ano, snaží se být trochu vtipný a zajímavý, aby se na ně lidi dívali a oni měli vysokou sledovanost.*“ (c) „*Více mi sedí muž z první ukázky než žena ze druhé. Muž vypadá jako pohodář, který prostě pouze všechno mele o počasí, ale žena se do toho mnohem více vžívá a není to ono.*“ (d) „*Ano, liší. Tato předpověď je*

*mnohem kratší a stručnější než předpověď na ČT1.*“ Opět vidíme spíš negativní přístup k podobě předpovědi. Respondent postrádá záběry z družice. Vystupování hodnotí poměrně nejasně, i když v případě ženy spokojen zřejmě není. Hlavní rozdíl spatřuje v délce a obsažnosti relací, což se opakuje u více jedinců.

3. (a) *„Mluví moc rychle, vůbec se v tom neorientuju! Žena a muž (Ty, co tam jsou.) se vůbec nehodí na předpověď počasí. Je vidět, že je to moc nebaví.“* (b) *„Ten muž se snaží být tak trochu vtipný, ale moc mu to nejde. Na mě působí spíš jako nějaký pedofil. Co se týče ženy, tak ta ani tolik ne, spíše to vypadalo, že to chce mít rychle za sebou.“* (c) *„Myslím, že by měli zlepšit trochu vyjadřování, mluvení atd. Zdá se mi, že všechno melou páté přes deváté. Nejsou mi sympatičtí.“* (d) *„Na ČT1 jsou zdvořilí a je vidět, že je to baví předpovídat počasí. O sto procent víc se mi líbila předpověď na ČT1. Tam to mají více zorganizované. Ale pokud se chce někdo bleskově podívat na předpověď počasí, tak proč ne. Ale za mě ČT1.“* Žák zaujímá velmi negativní postoj zejména k samotným mluvčím, cítí k nim antipatii, ba dokonce averzi. Objevuje se výtku směrem k rychlosti jazykového projevu, resp. artikulaci. Kritika padá též na nejasnou strukturu předpovědi, podle žáka panuje ve sdělování informací chaos („mele páté přes deváté“) znemožňující orientaci (porozumění). Zároveň formu neodsuzuje a připouští, že některý příjemce takový způsob relace může preferovat

4. (a) *„Mají akorát teploty na dnešek a zítřek a rychlost větru. Je to krátké, ale stačí to.“* (b) *„Ano, snaží se dát do toho nějaké vtipy, aby to nebylo tak nudné.“* (c) *„Nebylo úplně špatné, ale výborné také nebylo. Sice se smáli a snažili se působit upřímně a pozitivně.“* (d) *„Ano, jsou kratší a zřetelnější. Ale ze zkušenosti si myslím, že počasí na ČT1 je k opravdovému počasí blíže než počasí na Nově.“* Odpověď v bodě (a) není pravdivá, neboť se dozvídáme i o oblačnosti, srážkách apod. Můžeme se domnívat, že k pochybení došlo na základě nepozornosti či nepochopením, což bylo možná způsobeno i chaotickou strukturou

předpovědi či irelevantními informacemi, jež odvedly posluchači pozornost od jádra sdělení.

5. (a) „*Myslím si, že vysílání bylo poněkud starší, takže nevím, jaké měli prostředky k získávání informací, ale přišlo mi, že by tam mělo být více informací (biozátěž, rychlost větru a třeba i předpověď na více dnů).*“ (b) „*Ano, první moderátor se snaží být zábavný: ‚Během dne to vypukne‘, problémy s klouzačkou‘. Taky se oba moderátoři snaží diváky nalákat na další pořady stanice Nova.*“ (c) „*Přijde mi, že moderátoři mluví velmi rychle a někdy je poněkud těžší se soustředit, ale to je nejspíše tím, že TV Nova má na předpověď vyhraněný jen krátký čas. Také mi přišlo, že moderátoři byli moc prkenní v předpovědi, na kterou jsem koukala. Včera se moderátoři více pohybovali a i více gestikulovali.*“ (d) „*Ano, liší, hlavně tím, že tyhle předpovědi jsou určité starší. Předpověď na ČT1 mi přišla více konkrétní (biozátěž, rychlost a směr větru, sezónní předpověď pro celou Evropu).*“ Žákův obsáhlý komentář ukazuje znovu na informační strohost relace v porovnání s ČT. Jako jeden z mála si uvědomuje, že vymezený čas pro tento typ je o poznání kratší (ranní versus odpolední či večerní předpověď). Cenné je především to, že žák si je vědomý cíleného přesvědčování publika moderátorem. Je zřejmé, že skutečně odhalil manipulaci.

Další odpovědi žáků využijeme ke shrnutí a závěrům. Pro jejich délku vybíráme jen některé, či dokonce jen jejich části.

Ve většině případů žáci oceňovali **stručnost** předkládaných relací **v informační rovině**, což odkazuje ke zjištěním z předešlé aktivity zaměřené na informační hodnotu komunikátu. Zároveň nás ve zjištěních utvrzuje. Pro žáky jsou relevantní pouze některé informace. Logicky docházelo ke srovnávání s relacemi ČT1. K tomu namátkou uvedme: 1. „*Předpovědi se liší. Většinou lidé jsou před mapou a ukazují na ní. Deset minut pak říkají informace, které podle mě nejsou důležité, tohle bylo stručné.*“ 2. „*Informují lidi velmi stručně a rychle.*“ 3. „*Přijde mi, že jsou stručné, ale dostatečné. To nejdůležitější se z nich dozvíte, ale pokud chcete vědět podrobnější informace, musíte si to zjistit jinde.*“ 4. „*Snaží*

se o rychlé informativní zprávy, které vám řeknou, jaké dnes bude počasí.“ Jak jsme již viděli výše, ne vždy je však tato forma týmiž žáky vnímána kladně, což dokazují č. 3 a 4 hned vzápětí: „*Příšerné, mluvím s diváky jako v nějaké reklamě! Přijde mi buranská!* (relace, pozn. aut.)“; „*Jsou divně rozkročení, gestikulují. Vystupují jako vaši kamarádi, a jak už jsem řekla, vypadají, jako by na světě nebylo nic zajímavějšího, důležitějšího, zábavnějšího než počasí. Chovají se, jako že ty zprávy jsou nejlepší.*“ (...) „Ty, co jsem sledovala doma, jsou profesionálnější, serióznější.“

Tím jsme se dostali k dalšímu zjištění, a sice že žákům se ve většině případů nelíbilo **vystupování moderátorů**, přičemž si všímali jejich **vyjadřovacích schopností, jazykové úrovně**, a dokonce **neverbální komunikace**: 1. „*Nelíbilo se mi, jak se ten pán vyjadřoval.*“ 2. „*Moderátor si neustále strká ruce do kapes, mává rukama.* (...) *Celkové vystupování je podprůměrné.*“ 3. „*Vystupování nic moc, protože jenom stáli, povídali, ruce v kapsách, pohupovali se a přijde mi to, jako kdyby jim to bylo jedno.*“ Hojně kritizovali **řečové tempo**: „*Ve druhé předpovědi mluví zbytečně rychle, (...) brblá tam spoustu věcí do sebe, třeba můj děda by jí nerozuměl. Je tam víc nesmyslů než informací.*“ Přestože někteří žáci vnímali jazykové vyjadřovací prostředky moderátorů jako **přístupnější širším vrstvám publika** (neužívají tolik termínů), vysloveně kladné komentáře se objevily jen velmi zřídka, např. 1. „*Výborné.*“ 2. „*Jsou do své práce zabraní.*“ Je tudíž patrné, že respondenti si uvědomují potřebu jazykové kultury u veřejných mluvčích, tím spíše ve sdělovacích prostředcích, což považujeme za úspěch.

Můžeme též konstatovat, že většina žáků výslovně uvedla, že se **moderátoři snaží na příjemce zapůsobit**, a to hned několika způsoby – reklamou na oblíbené pořady (Kobra11), přímou výzvou k divákovi (pořad o kočičkách), hodnocením informační přesnosti obsahu předpovědi (Jana Adámková); jazykovými prostředky (oslovení, otázky, expresivní lexikální jednotky, navození přátelského kontaktu s divákem)

a neverbálními prostředky (neformální postoj, ruka v kapse, pohupování se, ležérní oblečení). Respondenti si tedy jsou vědomi persvaze a manipulace, ale zřídka kdy je dovedou explicitně pojmenovat.

Cíle aktivity byly naplněny: Žáci sledovali zvolený typ relace s porozuměním, neboť nadpoloviční většina v ní obsažené informace dále využila pro správné vyřešení úloh. Žáci skrze postojové a hodnotící hledisko, jež k produktu zaujali, odhalili přesvědčovací a manipulační prostředky komunikace, a to nejen jazykové, ale i neverbální povahy. Porovnali informační hodnotu sledovaných relací s předchozí zkušeností a učinili závěry – do opozice s informační lehkostí, již ocenili, stavěli celkovou kulturu projevu mluvčích, kterou naopak na základě svých tvrzení kritizovali.

## Závěr

V diplomové práci s názvem *Jazyková analýza předpovědi počasí jako informačního komunikátu* jsme se soustředili na implementaci mediálního produktu televizní předpovědi počasí do vyučování.

Po představení východisek v teoretické části práce jsme v praktické popsali zvolenou metodu akčního výzkumu, tedy *first person action research* s kombinací reaktivního a proaktivního přístupu. Cílem práce bylo vytvořit takový soubor didaktických činností, jenž by vedl ke zlepšení situace ve zkoumané oblasti, a to u všech účastníků výzkumu. Ve středu zájmu stál nejen pedagog, ale i skupina žáků, s níž pracoval. Zjišťovali jsme, jak jsou vybraní žáci schopni přijímat indiferentní typ textu, tzn. jakým způsobem se liší míra jejich porozumění jiným textovým typům ve srovnání s mediálním produktem; dále jak s textem dokáží pracovat, především jak umějí vyhledávat informace a jak pracují s více informačními zdroji najednou.

Propedeutická fáze výzkumu se zaměřila dílem na zmapování současné situace v daných oblastech, dílem na její zlepšení. Vždy byly proto výzkumníkem navrženy takové aktivity, jež dílčí zjištění ověřovaly a navrhovaly řešení případných problémů. Po vyhodnocení jednotlivých částí propedeutické fáze následovala samotná implementace mediálního produktu televizní předpovědi počasí do výuky. Výsledky pomohly potvrdit, či vyvrátit naše předpoklady, s nimiž jsme do výzkumu vstupovali.

Zaprvé jsme předpokládali, že žák 7. ročníku ZŠ obtížně vyhledává v mediálním textu informace, není schopen je efektivně dále využívat, a nechte je tudíž s porozuměním. Tento předpoklad se nepotvrdil. Nadpoloviční většina žáků, jak ukázaly dílčí rezultáty, vnímá mediální text s porozuměním ve stejné míře jako kterýkoliv jiný, a požadované údaje tedy nalézt umí. Mírné odchylky byly způsobeny



různými faktory, např. žákovou menší mírou pozornosti, nedostatečným porozuměním zadání, atp.

Další předpoklad pracoval s tezí, že žák 7. ročníku ZŠ nerozumí termínům v předpovědi, a ta mu proto zůstává nejasná. Výzkum to potvrdil jen zčásti. Někteří žáci odborné meteorologické názvy skutečně nechápali. Míru globálního porozumění obsahu relace to však ovlivnilo nevýznamně. Žáci navíc několikrát dokázali, že pokud neznali význam termínu, byli schopni jej vyhledat ve slovníku či jiném informačním zdroji.

S předchozím odstavcem souvisí další předpoklad, který jsme ověřovali, a sice že žák 7. ročníku ZŠ nedokáže souběžně pracovat s více informačními zdroji při plnění činností. To výzkum vyvrátil. Respondenti prokázali, že nemají problém vyhledávat údaje v několika textových a jiných zdrojích najednou, pokud jsou vhodně instruováni.

Čtvrtý předpoklad pracoval s aspektem manipulačních komunikačních strategií mediálních produktů. Předpokládali jsme, že žáci 7. ročníku ZŠ v mediálním produktu manipulaci a persvazi neodhalí, což se potvrdilo jen zčásti. Ukázalo se totiž, že většina z nich zvláštní jazykové i nejazykové prostředky mající jiné než informativní komunikační cíle registrovala. Respondenti dokonce uváděli konkrétní případy, ovšem jen malá část z nich dokázala strategii explicitně pojmenovat. Přesto i tento bod výzkumu považujeme za úspěšný.

Poslední předpoklad vycházel z obecného tvrzení, že žák sedmého ročníku ZŠ nepředstavuje ve vztahu k mediálnímu produktu televizní předpovědi počasi indiferentního příjemce, tedy že ho nepřijímá totožně jako texty nemediální. K jeho vyvrácení můžeme využít výsledky všech činností a aktivit v praktické části práce. Ukázalo, že po absolvování systematicky vedené přípravy v propedeutické fázi účastníci výzkumu obsah mediálního produktu přijmou bez větších obtíží, reprodukují ho, zhodnotí jeho informační hodnotu vzhledem ke svému očekávání. V rovině sdělování si všimají specifik mediálních produktů, porovnají jejich realizační formy, uvědomují si vhodnost a

nevhodnost výrazových prostředků, a někteří dokonce odhalí manipulační komunikační strategie.

Hlavní cíle práce spočívaly ve vytvoření takového akčního plánu, pomocí kterého by se učiteli vhodně podařilo do vyučování zařadit zvolený mediální produkt, aby mu žáci rozuměli a dovedli ho bez větších obtíží přijmout a dekodovat. Orientovali jsme se na funkční pojetí jednotlivých textů, na jejich strukturu. Dále jsme se snažili rozvíjet schopnost čtení s porozuměním a vhodně zařazovat vyhledávání informací v různých zdrojích. V práci bohužel nebyl prostor na to, abychom se podrobněji věnovali pěstování žákovského vědomí o struktuře textu, jež by měla být vždy podřízená funkci jazykového projevu. Věříme, že dalšími vhodně zvolenými aktivitami a dílčími činnostmi bychom kýženého cíle dospěli též, ale jelikož jde o rozsáhlou problematiku, jistě by si zasloužila samostatný výzkum stejně tak jako tvorba didaktických textů, zejména v podobě zadání aktivit, které učitel ke své každodenní práci potřebuje.

Věříme, že předkládaná práce může být považována díky svým výsledkům za dobrou praxi v dané problematice, a jestliže se po přečtení stala inspirací pro další činnosti a práce učitele v oblasti realizace mediální výchovy ve škole, splnila zcela autorův skromný cíl.

# Bibliografie

## *Monografie*

BĚLOHLÁVKOVÁ, Kateřina. *Informační hodnota a akceptabilita předpovědi počasí*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

BRABCOVÁ, Radoslava a ŠTÍCHA, František. *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické praxe*. 1. vydání. Praha: Pedf UK, 1988. s. 29-43.

BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. *Úvod do studia médií*. 1. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-85947-67-6.

CASELL, C. a JOHNSON, P. *Action research: explaining diversity*. Human Relations, 2006, roč. 59, č. 6, s. 783–814. ISSN 1741-282X.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, s. 232. ISBN 80-7178-463-X.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2., upravené vydání. Praha: SPN, 1998. s. 62. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie, et al. *Současná česká stylistika*. 1. vydání. Praha: ISV, 2003. 344 s. ISBN 80-86642-00-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. 978-807315-185-0.

GREEN, Lawrence, et al. *Study of participatory research in health promotion*. University of British Columbia, Vancouver: The Royal Society of Canada. 1995.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina. *Česká výslovnostní norma*. 1. vydání. Praha: Scientia, 1995. 74 s. ISBN 80-85827-93-X.

CHEJNOVÁ, Pavla. *Didaktické transformace pragmalingvistických témat*. 1. vydání. Praha: PedF UK v Praze, 2010. 140 s. ISBN 978-80-7290-497-6.

CHLOUPEK, Jan, et al. *Stylistika češtiny*. 1. vydání. Praha: SPN, 1991, 296 s. ISBN 80-04-23302-3. JAKOBSON, Roman. *Lingvistika a poetika*. In: *Poetická funkce*. 1. vydání. Praha: H&H, 1995. 748 s. ISBN 80-85787-83-0.

JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, 413 s. ISBN 978-807-3674-663.

JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické čtení ve školách. 2007, č. 27, s.4-6.

MAŇÁK, Pavel a ŠVEC, Štefan, et al. *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2009. Edice pedagogické literatury, 302. publikace, ISBN 80-88778-73-5.

MACHOVÁ, Svatava a ŠVEHLOVÁ, Milena. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. 1. vydání. Praha: Pedf UK, 2001. 159 s. ISBN 80-7290-061-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. s.67. ISBN 978-80-262-0174-8.

McNIFF, Jean. *Teaching as learning: an action research approach*. London: Routledge, 1993. 125 s. ISBN 978-04-150-8390-4.

McNIFF, Jean a WHITEHEAD, Jack. *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge Falmer, 2002. 161 s. ISBN 0-415-21994-9.

MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. 2. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 123 s. ISBN 978-808-6723-440.

MÜLLEROVÁ, Olga, HOFFMANNOVÁ, Jana a SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Mluvená čeština v autentických textech*. 1. vydání. Praha: H&H, 1992. 238 s. ISBN 80-85467-96-8.

OSVALDOVÁ, Barbora a HALADA, Jan. *Encyklopedie praktické žurnalistiky*. 1. vydání. Praha: Libri, 1999. ISBN 80-85983-76-1.

OSVALDOVÁ, Barbora, et al. *Zpravodajství v médiích*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 80. ISBN 80-246-0248-2.

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 1. vydání. Praha : SPN, 1970.

PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. 1. vydání. Praha: Academia, 1987.

REASON, Peter and TORBERT, William. *The Action Turn: Toward a Transformational Social Science. Concepts and Transformation*, 2001, roč. 6, č. 1, s.1-37. ISSN 1569 -9692.

REIFOVÁ, Irena, KONČELÍK, Jakub, SCHULZ, Winfried – SCHERER a Helmut - HAGEN, Lutz. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2011, s. 24n. ISBN 978-80-246-1980-4.

SAUSSURE, Ferdinand de a Albert RIEDLINGER. *Kurs obecné lingvistiky*. 2. vydání, v nakl. Academia 1. vydání. Editor Albert Sechehaye, Charles Bally. Překlad František Čermák. Praha: Academia, 1996, 468 s. ISBN 80-200-0560-9.

SCHMUCK, Richard. A. *Practical Action research for Change*. Arlington: IRI SkyLight Training and Publishing, Inc., 1997.

SCHULZ, Winfried. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 2., přepracované vydání. Překlad Barbara Köpplová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2004, 149 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0827-8.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přepracované vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007, s. 77. ISBN 978-807-2353-514.

SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2., upravené a rozšířené vydání. Praha: SPN, 2009, 246 s. ISBN 978-807-2354-382.

STYBLÍK, Vlastimil. *Cvičení z pravopisu pro větší školáky: pro žáky vyšších ročníků ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. 1. vydání. Praha: SPN, 1993, s.63. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-042-5238-9.

TRAMPOTA, Tomáš. *Zpravodajství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 192 s. ISBN 80-7367-096-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 237. ISBN 80-718-4317-2.

VERNER, Pavel a Mária BEZCHLEBOVÁ. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vydání. Úvaly: Albra: SPL - Práce, 2007. ISBN 9788073610425.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

WATZLAWICK, Paul. *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 1. vydání. Hradec Králové: Konfrontace, 1999, 243 s. ISBN 80-860-8804-9.

WINDAHL, Swen, SIGNITZER, Benno a OLSON, Jean T. *Using communication theory: an introduction to planned communication*.

Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1992, 248 p. ISBN 08-039-8431-6.

ZÍTKA, Martin. *Jazyk televizních předpovědí počasí*. Praha: 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. 81 s.

ZÍTKA, Martin. *Jazyk televizních předpovědí počasí. Přílohy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 81 s., příloha bakalářské práce s. 6. Vedoucí práce doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

### *Slovníky a mluvnice*

*Akademický slovník cizích slov*: [A-Ž]. 1. vydání. Praha: Academia, 2000, s. 394. ISBN 80-200-0982-5.

*Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002, 604 s. ISBN 80-710-6484-X.

HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. 26. vydání. Praha: Fortuna, 2002, s. 115. ISBN 80-716-8555-0

HLAVSA, Zdeněk. *Pravidla českého pravopisu*. 1. vydání. Praha: Academia, 1998, 391 s. ISBN 80-200-0475-0.

*Příruční mluvnice češtiny*. 2., opravené vydání. Praha: NLN, 2003. s. 586. ISBN 80-7106-134-4.

*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 3., opravené vydání. Praha: Academia, 2005, 647 s. ISBN 80-200-1080-7.

### *Internetové zdroje*

*Host Radiožurnálu: Alena Zárybnická*. In: ČRO Radiožurnál [online]. 2009 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: [www.rozhlas.cz/radiozurnal/host/zprava/534757](http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/host/zprava/534757)

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, s. 11 [cit. 2015-01-27]. ISBN 80-870-0002-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské dovednosti*. Kritické listy: *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi* [online]. 2007, č. 27 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2713/ctenarske\\_dovednosti.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2713/ctenarske_dovednosti.pdf)

KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Nacteno.cz: Didaktika Štěpánky Klumparové*. PROŠÍKOVÁ, Andrea. [Http://nacteno.cz/index.php?mv=pripravy#](http://nacteno.cz/index.php?mv=pripravy#) [online]. 2013 [cit. 2015-01-02]. Dostupné z: <http://nacteno.cz/>

O'BRIAN, 1998. *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Brazil : Universidade Federal da Paraíba.[cit. 2012-20-01]. Dostupné na: <<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>> [Citováno 9/11/2014]

PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: ÚIV, 2010 [cit. 2015-02-01]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

PÁRAL, Marek. Žádost: Kolečovice. *Neoficiální stránky ZŠ Kolečovice* [online]. 2011 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <http://kolesovice.webnode.cz/news/zadost/>

PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [online]. Brno, 2012 [cit. 2014-11-05]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/261283/ff\\_m/Akcni\\_vyzkum\\_v\\_pedagogickem\\_prostredi\\_.pdf](http://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akcni_vyzkum_v_pedagogickem_prostredi_.pdf). Magisterská diplomová práce. Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D. s. 6.

STREJČKOVÁ, Dagmar. *Aktuální otázky realizace mediální výchovy* [online]. 2013. 1. vydání. Praha: PedF UK, 2013, s. 131-144 [cit. 2015-01-31]. ISBN 1804-1221

*Teplo o víkendu skončí. Od pondělí nasadíme čepice*. *Novinky.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/348001-teplo-o-vikendu-skonci-od-pondeli-nasadime-cepice.html>

*Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: UJEP, 2009 [cit. 2015-02-01]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: [http://www.pf.ujep.cz/files/data/KBO\\_casopis2009-1.pdf](http://www.pf.ujep.cz/files/data/KBO_casopis2009-1.pdf)

*Znak (lingvistika)*. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 2013 [cit. 2014-09-24]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Znak\\_%28lingvistika%29](http://cs.wikipedia.org/wiki/Znak_%28lingvistika%29)

*Zdeněk Pohlreich: Tiramisu po česku* [online]. 2010 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <http://www.zdenekpohlreich.cz/soutezici/41>

## Seznam příloh

1. Soubor textů k první propedeutické aktivitě 2.5.1.1
2. Zadání první propedeutické aktivity pro žáky
3. Přiřazovací úkol pro žáky k první propedeutické aktivitě
4. Pracovní list pro žáky k druhé propedeutické aktivitě 2.5.1.2
5. První pracovní list pro žáky ke třetí propedeutické aktivitě 2.5.1.3
6. Jean de La Fontaine: *Stařec a osel*
7. Ivan Andrejevič Krylov: *Svině pod dubem*
8. Pavel Šrut: *Lakomec*
9. Druhý pracovní list pro žáky ke třetí propedeutické aktivitě 2.5.1.3
10. Pravopisné cvičení pro žáky ke čtvrté propedeutické aktivitě 2.5.1.4
11. Pracovní list pro žáky ke čtvrté propedeutické aktivitě 2.5.1.4
12. Popis činností aktivity zaměřené na porozumění předpovědi počasí 2.5.4
13. Složka čtyř listů s texty a pracovním listem k aktivitě 2.5.4
14. Dotazníkové šetření pro žáky k aktivitě 2.5.5
15. Zadání domácí úlohy pro žáky k aktivitě 2.5.5
16. Pracovní list pro žáky obsahující analýzu a zhodnocení aktivity 2.5.5
17. Přepis nahrávky televizní předpovědi počasí k aktivitě 2.5.5
18. Složka pracovních listů pro žáky k aktivitě 2.5.6
19. Multimediální příloha na CD: nahrávka televizní relace počasí ČT1 ze 17. 2. 2015 k aktivitě 2.5.5



20. Multimediální příloha na CD: nahrávka televizní relace počasí  
TV Nova z 21. 11. 2008 k aktivitě 2.5.6
21. Multimediální příloha na CD: nahrávka televizní relace počasí  
TV Nova z 1. 12. 2008 k aktivitě 2.5.6

# Přílohy

## 1. Soubor textů k první propedeutické aktivitě 2.5.1.1

### Text č. 1

Za trochu lásky šel bych světa kraj  
šel s hlavou odkrytou a šel bych bosý  
šel v lednu, ale v duši věčný máj  
šel vichřicí, však slyšel zpívat kosy  
šel pouští a měl v srdci perly rosy  
za trochu lásky šel bych světa kraj.  
Jak ten, kdo zpívá u dveří a prosí.

### Text č. 2

Tu se objevila liška. „Dobrý den,“ řekla.  
„Dobrý den“, zdvořile odpověděl malý princ. Obrátil se, ale nic neviděl.  
„Jsem tady, pod jabloní...“, řekl ten hlas.  
„Kdo jsi?“ zeptal se malý princ. „Jsi moc hezká...“  
„Jsem liška,“ řekla liška.  
„Pojď si se mnou hrát,“ navrhl jí malý princ. „Jsem tak smutný...“  
„Nemohu si s tebou hrát,“ namítla liška. Nejsem ochočena.  
„Ó promiň,“ řekl malý princ. Chvilí přemýšlel a pak dodal: „Co to znamená ochočit?“  
„Ty nejsi zdejší,“ řekla liška, „co tu hledáš?“  
„Hledám lidi,“ odpověděl malý princ. „Co to znamená ochočit?“  
„Lidé,“ řekla liška, „mají pušky a loví zvířata. To je hrozně nepříjemné. Pěstují také slepice. Je to jejich jediný zájem. Hledáš slepice?“  
„Ne,“ řekl malý princ. „Hledám přátele. Co to znamená ochočit?“  
„Je to něco, na co se moc zapomíná,“ odpověděla liška.  
„Znamená to vytvořit pouta...“  
„Vytvořit pouta?“  
„Ovšem,“ řekla liška. „Ty jsi pro mne jen malým chlapcem podobným statisícům malých chlapců. Nepotřebuji tě a ty mě také nepotřebuješ. Jsem pro tebe jen liškou podobnou statisícům lišek. Ale když si mě ochočíš, budeme potřebovat jeden druhého. Budeš pro mne jediným na světě a já zase pro tebe jedinou na světě...“

### Text č. 3:

**Znak** je v lingvistice (resp. v sémiotice) definován jako „něco, co něco jiného zastupuje.“ Znak není přirozenou vlastností dané věci, nýbrž je jeho reprezentantem. Znak je souvislost mezi pojmenováním a významem. Znaky lze podle intenzity vazby mezi znakovou a zastupovanou věcí rozdělit na ikonu, index a symbol. Přirozenost znaků byla dlouho diskutována ve filosofii. Zpočátku v lingvistice a později v sémiotice existovaly dva myšlenkové proudy: jedni prosazovali, že znaky

jsou dyadické; druzí tvrdili, že znaky jsou interpretovány rekurzivním způsobem triadických vztahů.<sup>205</sup>

#### Text č. 4:

2x pomazánkové máslo bez příchuti  
2x šlehačka ke šlehání  
25 dkg cukru moučky  
piškoty, tvaroh, rum, hrneček studené černé kávy (pokud možno rozpustné)

**postup:** Do misky dáme dvě pomazánková másla, dvě šlehačky, cukr, tvaroh a 2 polévkové lžíce rumu a vše ušleháme. Dortovou formu vymastíme máslem, na dno začneme skládat piškoty, které namáčíme ve studené černé kávě. Na vrstvu piškotů rozetřeme vrstvu ušlehané hmoty, na to dáme opět vrstvu namočených piškotů a na vršek dáme zase našlehanou hmotu. Vrchní část hmoty posypeme kakaem a necháme nejlépe přes noc vychladit v ledničce do druhého dne. (jazykově neupraveno)<sup>206</sup>

#### Text č. 5:

Teplé a slunečné počasí vydrží i o víkendu, ale pak nastane zlom. Od pondělí dojde k citelnému ochlazení, kdy se teploty budou držet jen mezi 13 až 17 stupni. Chladná budou i rána. Lidová pranostika se téměř vyplní: „Na svatého Matouše (neděle), nasadíme čepice“. Novinkám to ve čtvrtek řekla Dagmar Honsová ze společnosti Meteopress. V pátek bude na obloze polojasno až oblačno, během dne se v Čechách místy objeví přeháňky, na západě se ojediněle vyskytnou i bouřky. Ráno bude mlhavé a zatažené nízkou oblačností, zejména řidiči by si měli dát pozor na sníženou viditelnost. Ranní teploty klesnou na 14 až 10 stupňů, přes den pak zaznamenáme maxima opět mezi 20 až 24 stupni.<sup>207</sup>

#### Text č. 6:

Dávno, dávno již tomu, co jsem posledně se dívala do té milé mírné tváře, co jsem zulíbala to bledé líce, plné vrásků, nahlížela do modrého oka, v němž se jevílo tolik dobroty a lásky; dávno tomu, co mne posledně žehnaly staré její ruce! — Není více dobré stařenky! Dávno již odpočívá v chladné zemi!

Mně ale neumřela! — Obraz její odtisknut v duši mé s veškerou svojí barvitostí, a dokud zdráva zůstane, dotud bude žít v ní! — Kdybych štětcem mistrně vládnout znala, oslavila bych tě, milá babičko, jinak; ale nástin tento, perem kreslený — nevím, nevím, jak se komu zalíbí!

---

<sup>205</sup> Znak (lingvistika). *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 2013 [cit. 2014-09-24]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Znak\\_%28lingvistika%29](http://cs.wikipedia.org/wiki/Znak_%28lingvistika%29)

<sup>206</sup> Zdeněk Pohlreich: *Tiramisu po česku* [online]. 2010 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <http://www.zdenekpohlreich.cz/soutezici/41>

<sup>207</sup> Teplý víkend skončí. Od pondělí nasadíme čepice. *Novinky.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/348001-teplo-o-vikendu-skonci-od-pondeli-nasadime-cepice.html>

Ty jsi ale vždy říkala: „Není na světě člověk ten, aby se zachoval lidem všem.“ Dost na tom, když se najde jen několik čtenářů, kteří o tobě s takovou oblibou čísti budou, s jakou já o tobě píšu.

**Text č. 7:**

Věc:

Žádám o přijetí na místo sekretářky, které jste vypsalí v inzertní části Lidových Novin 30. června t.r.

V letošním roce jsem ukončila maturitou studium Gymnázia v Praze 9 - Vysočany. Absolvovala jsem rovněž kurs psaní strojem, těsnopisu a základů práce s počítačem. Mluvím anglicky a německy.

Jsem členkou Svazu sekretářek a v současné době se zdokonaluji v práci s počítačem. Všechny mé zkušenosti a kompletní vzdělání můžete nalézt v přiloženém životopisu.

Budu-li na vypsané místo přijata, mohu nastoupit ihned. Všechny pracovní povinnosti budu vykonávat svědomitě.

Děkuji předem za kladné vyřízení žádosti.

Růžena Bílá  
Bílá ulice 1  
110 00 Praha<sup>208</sup>

## 2. Zadání první propedeutické aktivity pro žáky

Přečti s text, který sis vybral. Postupně odpověz stručně na otázky (a-d), odpovědi napiš do sešitu. Poté text přečti ostatním členům skupiny a představ ho pomocí svých odpovědí. Diskutuj s ostatními.

### Otázky

- a) Jaké je hlavní téma textu?
- b) Vymysli pro něj výstižný název.
- c) Kdo může být autorem textu?
- d) Jaká je hlavní funkce textu? Dolož. (Alespoň jednou větou.)

### Odpovídej do sešitu:

Př. Text č. 1 – a) .....; b) ..... atd.

---

<sup>208</sup> PÁRAL, Marek. Žádost: Kolečovice. *Neoficiální stránky ZŠ Kolečovice* [online]. 2011 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <http://kolesovice.webnode.cz/news/zadost/>

### 3. Přiřazovací úkol pro žáky k první propedeutické aktivitě

Jaroslav Vrchlický: Okna v bouři

XXI – Liška (Antoine de Saint-Exupéry, Malý princ)

Jazykový znak

Tiramisu po česku

Teplo o víkendu skončí. Od pondělí nasadíme čepice

Božena Němcová: Babička (úvod)

Žádost o místo sekretářky

### 4. Pracovní list pro žáky k druhé propedeutické aktivitě

#### 2.5.1.2

#### **Pracovní list – práce s jazykovými příručkami**

**Vypracoval(a)/i:**

**Datum:**

**třída:**

*1) Přečtěte si následující text a pokuste se ve **Slovníku cizích slov** najít význam podtržených výrazů:*

#### **Kodifikace**

**Kodifikace spisovného jazyka** je v jazykovědě zachycení a stanovení normy spisovného jazyka (v normativních mluvnicích, slovnících a podobně). Jazyková kodifikace má tedy dva aspekty, deskripci a preskripci jazykové normy. Který převáží, tedy zda jazykověda má spíš zasahovat a předepisovat, být intervenčním činitelem, nebo zaujmout pozici popisujícího pozorovatele, je předmětem odborných i veřejných diskuzí v mnoha zemích. (upraveno)

Kodifikace: (lingvistika). *Wikipedia* [online]. 3. 9. 2014. 2014 [cit. 2014-10-16]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kodifikace\\_\(lingvistika\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kodifikace_(lingvistika))

kodifikace (jaz.)

.....

deskripce

.....

preskripce

.....

intervenční

.....

2) Český jazyk je sledován institucí, jejíž iniciálová zkratka je **ÚJČ AV ČR**.

*Sídlí v Praze ve Valentinské ulici č.p.1 (nejen tam). Jmenovaná instituce mimo další činnosti vytváří závazná pravidla, kterými se spisovný jazyk řídí. Ta shrnuje do publikací určených všem jazykovým uživatelům, tedy jak laické, tak odborné veřejnosti. Nazýváme je **kodifikační jazykové příručky**. Poznáš ze zkratk názvy některých z nich?*

PČP

.....

SSČ

.....

SMČ

.....

SCS

.....

*Víš, jak se organizace nazývá?*

ÚJČ AV ČR

.....

3) Najdi ve **Slovníku cizích slov** význam slova **ortografie** a vypiš ho na volný

*řádek. Poté vyhledej ve **Slovníku spisovné češtiny český ekvivalent**.*

*Které informace ses o něm dozvěděl(a) ve **Slovníku spisovné češtiny**?*

**Zobecni (3).**

ortografie.....

český ekvivalent: .....

Informace, které se dozvím ve *Slovníku spisovné češtiny*:

1 .....

2 .....

3 .....

- 4) Vezmi si Havránkovu a Jedličkovu **Stručnou mluvnici českou**. Nalistuj si „věcný rejstřík“, v němž vyhledej výraz **činné přičestí**. Vypiš čísla stránek, kde všude nalezneš v příručce daný termín. Poté zakroužkuj to číslo stránky, na níž jsou uvedeny základní informace o pojmu. Jak jsi to zjistil?

*činné přičestí – stránky, kde pojem naleznu:*

.....

*Jak vím, že se hlavní informace nacházejí na s. ....?*

*Důvod:.....*

- 5) Na téže straně, kde jsi našel stěžejní informace k bodu 4), vyhledej ještě termín **trpné přičestí**. Vypiš, jak se obě dvě tvoří – bude se ti to hodit do skladby i tvarosloví. ☺

*činné přičestí (neboli také .....)*

.....

*trpné přičestí*

.....

**Reflexe:**

- 1) Byly úkoly obtížné? Pokud ano, proč? stručně napiš.
- 2) Co ses naučil/a? Co ses dozvěděl/a?

5. První pracovní list pro žáky ke třetí propedeutické aktivitě 2.5.1.3

7. ročník – literatura, pracovní list BAJKY

Vypracujte společně ve dvojici následující úkoly k textu:

1. Napište vlastními slovy, o čem bajka pojednává.

.....  
.....  
.....  
.....

2. Bajky mívají didaktické vyústění či výchovné poslání. Pokuste se u uvedené bajky záměr formulovat.

.....  
.....  
.....  
.....

3. Komentujte formální stránku bajky, je psána prózou, či veršem? Všímejte si básnických jazykových prostředků.

.....  
.....  
.....  
.....

4. V některých bajkách většinou určité zvíře představuje konkrétní vlastnost. Některé se postupem času v literatuře i obecném jazyce ustálily, přestože ne zcela odpovídají skutečným vlastnostem zvířat. Pokuste se najít typickou vlastnost připisovanou následujícím zvířatům:

Liška - ....., medvěd -  
....., lev - ....., páv -  
....., husa - .....,  
vlk - ....., myš-  
.....



## 6. Jean de La Fontaine: Stařec a osel

Jel stařec na oslu a blízko cesty hned  
zřel svěží louku, samý květ.  
Své zvíře pouští tam a šedivec náš hravý  
s nadšením skáče do té trávy,  
dovádí, zpívá, tiší hlad  
a válí se v ní a je rád,  
že spást zde může místo celé.  
Tu stařec spatří nepřítele:  
„Teď rychle třeba uprchnout.“ –  
„Pročpak?“ odpoví trávožrout.  
„Budu snad na hřbetě mít proto dvojí tíž?“  
„To ne,“ děl starý pán a chystal se jít pryč.  
„Co na tom,“ osel děl, „změní-li se můj pán?  
Já chci se pást. Vy zmizte v stráni.  
Nepřítelem jsou všichni páni.  
Dost jasně vám to povídám.“

## 7. Ivan Andrejevič Krylov: Svině pod dubem

Tak žaludů se přejedla  
pod starým dubem mlsná svině,  
že břicho sotva uzvedla  
a svalila se na zem líně.  
Když probrala se ze spaní,  
pod dubem rýt se začla v hlíně.  
Uviděli to havrani  
a krákorali: „Hej, ty dole,  
strom, který kořeny má holé,  
churaví, osychá a hyne.“  
„Co na tom?“ svině zachrochtá  
a dál se v hlíně ryje zlostně.  
„Mně na dubu tak nezáleží,  
jen když tu žaludů dost leží.  
Žaludy, to je dobrota,  
po které každá svině tloustne.“  
A ryla zas jako posedlá.  
„S tebou je škoda hovoru,“  
mávl dub větví pohněvaně.  
„Kdyby jen jednou nahoru  
od země rypák pozvedla,

snad poznala bys pravdu prostou.  
Žaludy totiž na mně rostou.“

## 8. Pavel Šrut: Lakomec

Jeden lakomec si celý život nic nedopřál. Jen počítal své ušetřené peníze. K stáru jich měl velikánskou truhlu. K ničemu je nepotřeboval, ale přesto nemohl usnout ze strachu, že někdo přijde a pár grošů mu z truhly ukradne.

Proto se rozhodl, že peníze vymění za hroudu zlata. Aby byla v bezpečí, zakopal ji v zahradě do hluboké jámy a navršil hlínu tak, že místo vypadalo jako hrob.

Jeden zvědavce ho však spatřil, jak se při měsíci ohání rýčem a lopatou. Pár dnů si počkal. Pak jedné noci vlezl do zahrady a začal na stejném místě kopat. Těšil se, že v hrobě odhalí nějaké hrůzné tajemství a roztroubí to všude po městě.

Jenže narazil na hroudu zlata – a neroztroubil nic. Zlato schoval pod kabát, z města se ztratil a jistě až do smrti se z takového bohatství radoval.

Zato lakomec naříkal a rval si vlasy. A když si postěžoval svému sousedovi, takovouhle dostal odpověď: „Nech už naříkání. Vezmi kámen, zakopej ho na stejné místo a mysl si, že je to hrouda zlata! Vždyť jsi svého bohatství neužíval ani tenkrát, když jsi ho měl. A spánek budeš mít klidnější než před tím, protože kámen ti žádný zloděj neukradne!“

*Byla to dobrá rada, i kdy se lakomci pranic nelíbila.*

*Protože mít něco, co člověk neužívá,  
je stejné jako nemít nic.*

## 9. Druhý pracovní list pro žáky ke třetí propedeutické aktivitě 2.5.1.3

### Bajka

Bajka je krátký epický ....., nebo ..... příběh, v němž povětšinou vystupují ..... chovající se a jednající jako ....., mající ..... vlastnosti. Využívá tzv. alegorie. Bajka často v závěru obsahuje .....

Jako literární žánr má velkou tradici, a to už od antiky u ....., rozkvět zažívá hlavně v 17. století v klasicistním slovesném umění, zejména ve Francii u .....

V 19. století ji pěstují např. Ivan Andrejevič Krylov (Rus) či

Grotthold Ephraim Lessing (Němec), ve století 20. Jacques Prévert (Francouz) a v českém prostředí např. Karel Čapek, Ivan Olbracht, Miloš Macourek, Pavel Šrut, aj. Nejstarší bajkou v českém prostředí je *O lišce a džbánu z Hradeckého rukopisu* (14. stol.).

### Úkoly:

1) Vezmi si k ruce SCS. V něm vyhledej a vypiš význam slova ***alegorie***.

.....

2) Tamtéž najdi a jednoslovně vypiš český ekvivalent téhož termínu.

.....

3) Ve SSČ vyhledej termín z bodu č. 2 a vypiš jeho význam.

.....

## 10. Pravopisné cvičení pro žáky ke čtvrté propedeutické aktivitě 2.5.1.4

### Pravopisné cvičení – 7. ročník, shoda přísudku s podmínkem

**Jméno:**

**Třída:**

**Datum:**

1. Doplněte i/y:

Na jaře k nám přiletěl\_ vždy celé houfy špačků. Budky našl\_ špačkové snad v každé zahradě. Rodiče trápil\_ nějaké velké starosti. Oba rodiče se o děti dobře staral\_. Dříve se vyprávěl\_ různé strašidelné historky. Na zaváté louce stál\_ pyšně sněhuláci. Po městě pochodoval\_ oddíly vojáků. Ve vesnici zvonil\_ poledne. K továrně přijížděl\_ autobusy s dělníky. První dva vagóny obsadil\_ matky s malými dětmi. Následující dni přinesl\_ nejedno překvapení. Dveře se u nás v noci zavíral\_ na dva západy. Jako vojáci v řadě stál\_ jedle na okraji lesíka. Dospělým pomáhal\_ při sušení sena i děti. Slanečci se na trhu objevil\_ výjimečně. Každý večer se četl\_ pohádky. Zvony zvonil\_ na poplach. Ryby lovil\_ rybáři až za večerního chladku. V továrně houkal\_ konec dopolední

směny. Měl\_ byste, milé děti, už jít spát. Housata poslušně pochodoval\_  
za matkou.

## 11. Pracovní list pro žáky ke čtvrté propedeutické aktivitě

### 2.5.1.4

Následující úkoly nesouvisí s úlohou č. 1.

2. Nalistuj v PČP pravidla pro psaní písmen i/y v příčestích a vypracuj následující čtyři úkoly:

a) Přečti si věty, všímej si shody v příčestí:

*Ženy, muži i děti spěchali ke koupališti.*

*Ke koupališti spěchaly ženy, muži i děti.*

b) V předchozích větách podtrhni podmět. Poradím ti, že je několikanásobný.

c) Zakroužkuj odpověď u následujícího tvrzení:

*Obě dvě možnosti pravopisu v bodě a) jsou správné a možné. ANO/NE.*

d) Svou odpověď opři o poučku, kterou najdeš v PČP na s. 15. Vypiš ji.

.....  
.....

e) Co ti působilo největší problémy při plnění úkolů?

.....  
.....  
.....

## 12. Popis činností aktivity 2.5.4 zaměřené na porozumění předpovědi počasí

### Let balonem

#### *Anotace*

Aktivita je zaměřena na přímou implementaci mediálního produktu televizní předpovědi počasí z veřejnoprávní televize do výuky, na rozvíjení žákova čtení s porozuměním a schopnosti vyhledávat informace v textu se zvláštním zřetelem k mediálnímu textu zvoleného typu a odborné literatuře.

#### *Realizace*

Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v předmětu Český jazyk a literatura.

#### *Průřezová témata*

Mediální výchova

#### *Mezipředmětové vztahy*

zeměpis, přírodopis

#### *Časová náročnost*

45 minut, tj. jedna vyučovací jednotka

#### *Pomůcky*

Projektor, tabule, počítač, 23 x kopie s texty pro samostatnou práci žáků (4 listy každému žákovi), 23 kusů Slovníků cizích slov (Academia)

*Ročník:* Sedmý, ZŠ

#### *Cíle aktivity:*

Žák pracuje s několika typy textů současně, chápe je jako různé informační zdroje, uvědomuje si jejich odlišnost formální i obsahovou.

Žák čte s porozuměním mediální text, vyhledá v něm požadované informace, selektuje je na podstatné a nepodstatné; dále je užívá k plnění dílčích úkolů vztahujících se k textu.

Žák pracuje samostatně s odbornou literaturou, vyhledá požadované údaje a je schopen je smysluplně využít při dalším vzdělávání.

#### *Rozvíjení klíčových kompetencí*

Kompetence k učení (zejména z textu), k řešení problémů, komunikativní a pracovní.

#### *Klíčové pojmy*

Média, předpověď počasí, soukromý a oficiální e-mail, potvrzení objednávky, let balonem.

## Zdroje

Text přepisu nahrávky relace o počasí převzat z bakalářské práce *Jazyk televizních předpovědí počasí* Martina Zítky (2010, upraveno); zdroj informačního letáku pro let balonem dostupný na <http://www.viktoria-vzduchoplavebni.cz/pocasi-pro-let-balonem.php> (citováno 9. 2. 2015, upraveno).

## Jednotlivé kroky

### 0) Příprava třídy, organizace

Nejlépe o přestávce si učitel připraví pomůcky – zapne si počítač, projektor, ověří propojení, nechá do třídy donést SCS. Do TK zapíše buď před zvoněním, nebo během samostatné práce žáků, aby neztrácel čas.

### 1) Evokační a motivační část sloužící k aktivaci žáka a nasměrování jeho pozornosti k práci (2 minuty)

V rámci evokace položí učitel žákům otázku: *Už jste někdy letěli horkovzdušným balonem?* Žáci odpovídají, učitel se doptává, pokud má možnost, *Kdy, odkud, jaké jsou vaše pocity z letu?* atp. (max. 2 minuty)

### 2) Uvědomění (maximálně 40 minut)

a) Učitel žákům rozdá 4 listy, z nichž první dva obsahují elektronickou komunikaci Petra s firmou Nevšední zážitky.cz, třetí přepis televizní předpovědi počasí a konečně čtvrtý pracovní list s úkoly k textům. Listy leží čistou stranou vzhůru, aby byl zajištěn společný začátek. (2 minuty)

b) Vyprávění úvodního příběhu – učitel vyzve žáky, aby pozorně naslouchali, na projektoru promítne předem připravený text, který převypravuje. Během práce s texty mají žáci mini příběh a zadání neustále před očima. (3 minuty)

*„Byli dva přátelé, Petr a Pavel, a ti se rozhodli, že pro svou kamarádku Jitku objednájí k narozeninám let horkovzdušným balonem u jedné firmy. Je právě pondělí 9. 2. 2015 a Petr píše Pavlovi e-mail, v němž ho informuje o dalším postupu. Konečně totiž obdržel odpověď na objednávku...“*

Na lavici má každý 4 listy. Na prvních třech objevíte různé texty (1) – (3), čtvrtý je pracovní list, do kterého budete vypisovat odpovědi. Do všech textů můžeš psát a vpisovat. Odevzdává se celá složka 4 listů, nezapomeň se podepsat. Čti pozorně jednotlivá zadání. Na práci máš minimálně 30 minut, maximálně do konce hodiny.

c) Žáci tvoří samostatně, pracují s texty.

d) Učitel každému ihned po zadání rozdá na lavici SCS.

### 3) Reflexe (v rámci U, či 5 minut)

Hlavní část reflexe je součástí pracovního listu, kam žáci vypisují přímo odpovědi. Není tedy bezpodmínečně nutné na zhodnocení vyčleňovat samostatnou dobu, neboť se domníváme, že žákům práce zabere čas do zbytku hodiny.

### 13.Složka čtyř listů s texty a pracovním listem k aktivitě

#### 2.5.4

Text č. (1)

Podpis

Pondělí 9. 2. 2015

Nazdar Pavle!

Jak se vede? ☺ Prosim tě, proč ti píšu, přišly mi konečně informace o našem letu balonem, který máme objednaný pro Jitku. Máš to dole přiložený. Nabízej nám několik termínů tenhle tejden, nejbližší zítra. Hrozně důležitý jsou informace o podmínkách realizace letu, docela mazec. To o počasí! Jsem z toho jelen. Tolik odborných názvů: termika, nízká oblačnost, tlaková níže a výše, kumulonimbus... Ach jo, sám tomu nerozumím, kdo se v tom má vyznat! ☹ Každopádně tě prosím o jedno – sleduj dneska v 7 večer předpověď počasí na jedničce, protože podle toho zjistíme, jestli zítra vyletíme, popř. kterej jinej den, abychom překvapili Jitku! Dají nám ráno vědět, ale jsem nervózní, jak to vyjde. Večer po počasí si hned zavoláme, budu napnutej jako špagát!

Zatím čus! A nezapomeň přečíst zprávu od firmy, přikládám níž!

Petr ☺

Text č. (2)

Vážený pane,

děkujeme Vám, že jste se rozhodl využít služeb naší firmy Nevšední zážitky.cz. Zároveň potvrzujeme došlou platbu za úhradu objednávky č. 0922015 ve výši 12 990,- Kč na náš účet.

Rekapitulace Vaší objednávky:

Palubní lístek na let horkovzdušným balonem nad Jihlavou v termínu 10. – 13. 2. 2015, množství: 3 x 4330,- Kč, celkem 12 990 Kč včetně DPH.

Níže naleznete důležité informace o podmínkách realizace Vašeho letu. Věnujte proto prosím následujícím řádkům a letáku maximální pozornost.

Předpokládáme, že let bude uskutečněn zítra, v úterý tedy 10. 2. 2015. Vše se odvíjí od stavu počasí, proto si prosím prostudujte, za kterých podmínek můžeme startovat. Zítra čekejte kolem 9.00 telefonát, v němž let buď potvrdíme, či odložíme na jiný den.

S pozdravem

Váš tým Nevšední zážitky.cz

## 1 x příloha – Informační leták pro zákazníky

### Je krásně, proč neletíme?

Toto je určitě nejfrekventovanější dotaz, proto si zaslouží obzvlášť pečlivou odpověď. Let balonem je velmi závislý na počasí, a má mnoho různých omezení. Asi každému je jasné, že letu nepřeje silný vítr, hůř už se chápe, že problémem může být za určitých okolností i vítr příliš slabý či správně silný, ale v nevhodném směru. Vysvětleme si proto, jaká různá omezení pro let balonem platí a proč.

1. Maximální povolená rychlost větru je 7,5 m/s.
2. Zákaz vzletu v termice, bouřkovém počasí, stejně jako zákaz letu v blízkosti oblaku typu kumulonimbus.
3. Dalším omezením je **bezpečnost pasažérů**, kterou je třeba zajistit. Fakt, že balon technicky vydrží start v sedmimetrovém větru, ještě neznamená, že je to příliš dobrý nápad pro start s pasažéry. Většinou se v tomto směru za rozumné maximum považuje spíše 4-5 m/s. Stejně tak je třeba zohlednit, pokud vítr fouká naopak velmi slabě, a sice kolem 2 m/s, kdy je pravděpodobné, že by nestačil na let z centra města ani na jeho okraj, nebo sice správnou silou, leč nad rozsáhlé souvislé lesy (typicky Dražanská vrchovina), kde ani sebelepší pilot nedokáže garantovat bezpečné přistání.
4. Existuje také celá řada situací a kombinací faktorů, kdy let balonem lze bezpečně provést, přesto jej pasažérům nedoporučíme. Například se může jednat o nízkou oblačnost, která je sice dost vysoko pro let dle předpisů, ale možnost slabého deště v kterémkoli okamžiku a horší viditelnost v podobě mlhy, to nejsou podmínky, za nichž byste si let dokázali opravdu užít.





Je 18.55 a oba kamarádi, Petr i Pavel, s napjetím zapnuli televize, aby sledovali předpověď počasí na ČT1, jež rozhodne, zda se let zítra uskuteční, nebo zda bude přesunut na jiný den, a to středu, čtvrtek, či pátek. Připomeňme, že je pondělí 9. 2. 2015. Přečtěte si přepis televizní relace o počasí, kterou chlapci viděli, a na základě informací v ní obsažené vypracujte úlohy (A)-(D) na samostatném pracovním listě (strana 4). Do textu předpovědi počasí také můžeš psát.

-----  
(3) Přepis televizní relace o počasí na ČT1 z 9. 2. 2015, 18.55,  
Pavel Karas

„Příjemný, dobrý večer. Do Česka dnes od západu přibývalo oblačnosti, přidaly se i srážky, a podíváme-li se na teploty ve 14 hodin, tak nejchladněji bylo na západě Čech, kde se teplota nedostala ani na 10 stupňů Celsia, zatímco na ostatním území teploty byly v intervalu mezi 12 až 16 stupni. Zítra čekáme teploty velmi podobné. Měly by se pohybovat kolem 14 nebo 15 stupňů Celsia, ale v dalších dnech se bude citelně ochlazovat. Na záběrech z družice Meteosat vidíte, že velká oblačnost přichází z Atlantiku přes Britské ostrovy nad západní Evropu a v těchto chvílích frontální systém již ovlivňuje počasí v Čechách. Během večera a noci na zítřek se bude přesouvat jeho oblačnost i na Moravu a do Slezska. V dalších dnech pak čekáme postupné ubývání frontální oblačnosti.

Na záběrech z meteorologických radarů bude vidět, že teď aktuálně se srážky vyskytují především v Čechách. Jedná se o občasný déšť. Na Moravu a do Slezska dorazí během noci a v průběhu zítřka. Zítra tedy čekáme vytrvalý déšť, počasí s velkou oblačností a, jak jsem již říkal, teploty v odpoledních hodinách nejčastěji kolem 15 stupňů Celsia. V noci budou teploty klesat na 10 až 6 stupňů, převládat bude velká oblačnost, která se bude nasouvat od západu. K tomu na většině území vydatný déšť a vítr bude čerstvý jihozápadní vítr i s nárazy mezi 15 až 20 metry za sekundu. Zítra v průběhu dne oblačno až zataženo, stále s vydatným deštěm, ojediněle s přeháňkami, vítr stále čerstvý, jeho průměrná rychlost mezi 7 až 11, s nárazy mezi 15 až 20, ale na hřebenech hor se mohou zítra objevit i nárazy kolem 25 m/s. Teploty v odpoledních hodinách vystoupí na 13 až 17 stupňů Celsia a v tisíci metrech na horách se bude teplota pohybovat nejčastěji kolem 10 stupňů. Bio zátěž na jedničce. Tlak by měl setrvávat v současných hodnotách. Sluneční aktivita bude velmi nízká a slunce zítra na 50. rovnoběžce a 15. poledníku vychází přesně v 7 hodin.

Pozitíří postupné ubývání oblačnosti na většině území. Ranní teploty klesnou na 9 až 5 stupňů Celsia, na obloze bude převládat jasno až skoro jasno, nebo polojasno, ale k ránu se může vytvořit mlha, nebo nízká oblačnost. Vítr slabý, proměnlivý do 2 m/s, nebo úplně klidno.

No a pojďme na další dny. Ve čtvrtek nás čeká převládající skoro jasno, polojasno, ráno ale opět místy mlhy, nebo nízká oblačnost, na horách bude slunečno už od rána, v odpoledních hodinách se ale bude oblačnost, která se vytvoří v ranních hodinách, protrhávat i v nižších polohách. Vítr slabší, jihozápadní od 8 do 10 m/s a potrápít nás mohou i termické proudy vzduchu. Maximální teploty 17 stupňů Celsia. To ovšem neplatí o pátečním počasí, jasno a slunečno, ranní teploty budou ale o kousíček nižší, okolo 4 stupňů Celsia, odpolední maxima 11 stupňů, no a všimněte si, že vítr se stočí na jihovýchodní a bude mírný, 3 až 7 m/s. Výhled na víkend naznačuje, že v sobotu by mělo být ještě slunečno, ale mohou se objevit první srážky. Další přibývání oblačnosti čekáme v neděli, kdy také přijde následná vlna ochlazení. O počasí vše, příjemný večer.“

Úlohy k textům (1) – (3)

(A) Zakroužkuj správné tvrzení a doplň informace o počasí:

Petr a Pavel budou moci uskutečnit let balonem se svou kamarádkou Jitkou

v úterý, ve středu, ve čtvrtek, v pátek, a to proto, že

.....

(B) K číslům 1 až 3 doplň název dne a ke každému informace o počasí, aby tvrzení byla správná:

Petr a Pavel nemohou uskutečnit let balonem se svou kamarádkou Jitkou v/ve

1....., a to proto, že

2....., a to proto, že

3....., a to proto, že

(C) Petr si nevěděl rady s některými výrazy. Pavel je však šikovný jako ty a Petrovi je našel. Zkusíš to taky? Vyhledej a stručně vypiš na řádky významy podtržených slov z Petrova e-mailu.

.....

(D) Co bylo pro tebe při plnění úkolu nejobtížnější? Co naopak bylo nejsnazší? Co ses naučil/a?

.....

## 14. Dotazníkové šetření pro žáky k aktivitě 2.5.5

Projekt „*Televizní předpověď počasí*“

Vzpomínáš si ještě na Petra a Pavla a na jejich příhodu s letem horkovzdušným balonem? To je dobře, protože tvůj následující úkol bude trochu podobný situaci, kterou oba přátelé řešili. Na zítřejší hodinu budeš mít dva velice jednoduché úkoly. První vypracuješ hned teď po přečtení zadání, druhý doma.

1) Nyní se zamysli a zkus upřímně odpovědět na otázky (a)-(d):

a) Sleduješ televizní relace předpovědi počasí?

.....

b) Ať už jsi odpověděl/a *ano*, nebo *ne*, napiš proč, tedy např.

„*Sleduji/nesleduji televizní relace předpovědi počasí, protože...*“

.....

c) Předpověď počasí nemusí mít jen podobu televizního pořadu.

Vzpomeneš si na její jiné varianty? Využíváš je? Ano/ne a proč?

.....

d) Zamysli se a napiš, které informace ty sám/sama od předpovědi počasí očekáváš, tedy co by ses rád z předpovědi dozvěděl/a, které údaje jsou pro tebe osobně důležité a proč.

.....

## 15. Zadání domácí úlohy pro žáky k aktivitě 2.5.5

2) Tuto úlohu vypracuješ doma a už předem tě prosím, abys nepodváděl/a. Dnes večer, tedy 17.2., v 18.55 zapneš televizor a na kanálu ČT1 zhlédneš televizní předpověď počasí. Nemusíš si nic připravovat, jen tento list. Během sledování nic nezapisuj, jinak by úkol vyšel vniveč! Tvoje chvíle přijde ihned po skončení relace, kdy se pokusíš napsat, jaké bude počasí ve středu 18. 2.

.....

## 16. Pracovní list pro žáky obsahující analýzu a zhodnocení aktivity 2.5.5

Projekt „*Televizní předpověď počasí*“      Datum:      Podpis:

Přečti si pozorně zadání a vypracuj celkem pět úkolů (1-5)

1) Odpověz pravdivě na následující otázku.

*Díval/a ses včera v 18.55 televizní relaci o počasí na ČT1?*

.....

2) Nyní zhlédneš video. Napiš, jaké bude podle nahrávky zítřejší počasí.

.....

3) Teď zhlédneš totéž video ještě jednou. Pokus se vypsát co nejvíc informací, které se dozvíš. Do předchozího úkolu prosím už nic nevypisuj!

.....

4) Pokusme se nyní společně napsat, jaká témata předpověď představuje.

.....

5) V posledním úkolu si vzpomeň na to, jak jsi včera vypisoval/a svá informační očekávání vůči televizní předpovědi počasí. Teď, když již lépe víš, které údaje přináší, napiš upřímně, zda tvá očekávání splnila, či nikoliv a proč. Pokud chceš, můžeš připsat, které informace jsou pro tebe zbytečné a proč.

.....

## 17.Přepis nahrávky televizní předpovědi počasí k aktivitě

### 2.5.5

*Marcela Augustová:*

Ted' počasí a Pavel Karas. Pavle, na obloze se střídá slunce a oblaka, včera v Praze svítilo, dneska zase převládla inverzní šed'. Kdy tohle skončí?

*Pavel Karas:*

S nízkou oblačností a taky s horšími rozptylovými podmínkami v nížinách musíme, Marcelo, počítat až do soboty. Na horách je ale při inverzi krásně a sněhu dostatek. O víkendu přijdou mraky s deštěm a na horách příští týden připadne nový sníh.

---

#### *Znělka počasí*

---

Dobrý večer. Ráno byly teploty nad nulou i hodně mrazivé. Šumavské pláně už tradičně mínus dvacet stupňů. Ve stejnou dobu na opačné straně Čech ve Frýdlantu o dvaadvacet stupňů víc. Pořád platí, že si v rámci Česka můžeme vybrat dva druhy počasí: zataženo, nebo jasno. Často stačí popojet jenom pár kilometrů. Nízké oblačnosti dnes bylo víc než včera a na obloze byla jak dopoledne, tak odpoledne, častěji v Čechách. Když porovnáme dnešní Ústecko s Přerovskem, rozdíl je vidět na první pohled. V Ústí nad Labem pod nízkou oblačností dva stupně Celsia a na Přerovsku, kde svítilo slunce, o pět stupňů víc. Krásně je ale na horách nad inverzí. Nejvíc přírodního sněhu mají hřebeny Beskyd, Jeseníků a taky Krkonoš. Na Šumavě a v Krušných horách je sněhu méně, ale lyžařské areály zasněžují. Dobré podmínky pro lyžaře mají i v Podkrkonoší. Tohle je třeba Petřkovice u Trutnova, svítilo tam slunce a sjezdovka byla upravená. Na Ostravsku jsou už několik dnů po sobě vyšší koncentrace poléťavého prachu, dnes překračovaly hodinové průměry i sto padesát mikrogramů na metr krychlový. Kvalita vzduchu je špatná a inverze nad Českem zůstane do soboty. Co to vlastně je, teplotní inverze? Teplota s výškou za normální situace klesá. Při teplotní inverzi je to naopak. V Černé v Pošumaví sedm set dvacet osm metrů nad mořem dopoledne naměřili mínus pět stupňů. Nad osmi sty metry začala ale teplota stoupat a šumavský Churáňov byl o deset stupňů teplejší. Teplota zase klesala až o dalších sto metrů výš. V místě, kde začíná teplota stoupat, se tvoří nízká oblačnost a hodně jí měli třeba dnes na Plzeňsku. Jiné to ale bylo na východě Moravy. Nad Bílými Karpáty byla úplně modrá obloha. Od jednadvacátého prosince, kdy se dny začaly prodlužovat, je den o přibližně po dvou měsících o víc než dvě hodiny delší. Dny se teď prodlužují rychleji. Na to, aby se den prodloužil o další skoro dvě hodiny, bude stačit jenom měsíc. Severovýchod Spojených

států amerických si na nedostatek sněhu nemůže stěžovat. V Bostonu už napadly při sněhových bouřích dva metry sněhu. Ke sněžení se teď navíc přidává silný mráz. New York hlásí teploty až pod mínus dvaceti stupně Celsia. No a na řadě jsou teď (eee) situace, (eee) fotografie z dnešního odpoledne, samozřejmě nám je posílali diváci a začínáme na jihu Česka. Na Teplé Vltavě byly dnes kusy ledu. Led ale pomalinku taje. V Havířově bylo mlhavo a prachu ve vzduchu víc než je zdrávo. V Krušných horách nad inverzí byl vzduch čistý, nad nulu se tam ale teplota dostala už dopoledne. Mlhavo s teplotou na nule bylo dnes třeba na Prachaticku a na Chrudimsku stéká dolů voda, ve stínu vznikla pěkná ledová stěna a tady už jsou záběry z družice Meteosat a na nich nic nového oproti předchozím (dním). Vidíte, že ta frontální oblačnost, která postupuje z Atlantiku nad západní Evropu, se dál nedostane. Nad západní Evropou se většinou rozpadává, blokuje ji tlaková výše nad východní Evropou, a zatímco ta ztrácí vliv na počasí v Česku, další tlaková výše se od západu nasouvá nad střední Evropu a to znamená, že inverzní charakter počasí bude pokračovat do konce týdne. Tady už je vidět bio meteorologická zátěž, která bude zítra na dvojce, jenom na severozápadě Čech bude platit třetí, tedy nejvyšší stupeň zátěže. V noci čekáme jasno až polojasno, ale v nížinách v Čechách a taky na Vysočině zataženo nízkou oblačností. Ojediněle může z nízké oblačnosti mrholit, případně slabě sněžit a vidíte, že teploty budou mrazivé, nula až mínus čtyři, při malé oblačnosti až mínus osm stupňů. I zítra nás čeká zataženo až oblačno, ojediněle slabé mrholení, případně slabé sněžení, případně po ránu i mrznoucí mlhy, na východě a taky na horách polojasno, ale postupně by mraků mělo od východu zase ubývat. Teploty zítra budou nejčastěji slabě nad bodem mrazu, ale tam, kde bude svítit slunce, čekáme teploty až kolem pěti stupňů. V dalších dnech polojasno, nebo jasno, místy zataženo nízkou oblačností, tam, kde bude svítit slunce, budou teploty až k osmi nebo devíti stupňům Celsia, ale příští týden už přijde déšť a na horách bude většinou sněžit. Vidíte, že teploty budou kolem pěti stupňů Celsia. Zítra nás ale čeká teplotní inverze a teploty budou vyšší tam, kde bude svítit slunce. Teď už Události. (jazykově neupraveno)

## 18. Složka pracovních listů pro žáky k aktivitě 2.5.6

Projekt „*Televizní předpověď počasí*“ Datum:

Jméno:

Petra a Pavla už dobře znáš. Dva nerozluční přátelé, kteří chtěli udělat radost své kamarádce Jitce a objednali pro ni let horkovzdušným balonem. Nakonec se vše podařilo a dnes konečně startují! ☺ Petr se dokonce poučil a už rozumí dvěma termínům, jež jsi mu pomohl/a vyhledat.

Tentokrát tě seznámíme s Jitkou. Zná oba chlapce už od základní školy. Momentálně je na gymnáziu a letos ji čeká maturita. Má proto hodně starostí, načítá knihy a postupně si vypracovává otázky. Je nadšená sportovkyně, má ráda hudbu, přírodu, výšky, zbožňuje zvířata, zejména kočky, a právě se raduje z vysněného řidičáku a auta, které má teprve měsíc. Řídí ráda, i když má trochu strach z jízdy na sněhu, nemá přezuto a autoškolu udělala na sklonku léta, a tak by prozatím v zimě bez tátovy asistence za volant nesedla.

Každé ráno, než vyrazí do školy, sleduje ranní vysílání na Nově. Televizi si spíš nechává jako kulisu, ale vždycky, když jdou krátké zprávy a počasí, zbystří, to ji zajímá. Přeneseme se teď k Jitce do obývacího pokoje. Je něco po sedmé ráno a ona snídá své oblíbené kakao a croissant. Televize je zapnutá a běží Snídaně s Novou. Známa znělka oznamuje relaci o počasí, Jitka se soustředí, dnes nespěchá, pojede do školy autem...

(1) Zhlédni předpověď o počasí, kterou Jitka sledovala, a označ tvrzení, které je pravděpodobné. Svoji odpověď zdůvodni.

- a) Jitka dnes pojede do školy autem.
- b) Jitka dnes autem do školy nepojede.
- c) Jitka přijde dnes do školy včas.
- d) Jitka dnes nepřijde do školy včas, zdrží se u televize.



Zdůvodnění

.....

(2) Jitka opět snídá u ranního pořadu televize Nova. Dnes se trochu nudí, a tak chvílemi přepíná z Novy na ČT1. Zhlédne zprávy na Nově, potom počasí na ČT1, poté hned zase zajímavý rozhovor na Nově a tamější předpovědi počasí. Nazítří a další dny už nikdy na předpověď na ČT1 či jinou stanici nepřepínala.

Zhlédni předpověď počasí na Nově, kterou Jitka ten den viděla, a zdůvodni, proč už další dny na ČT1 či jinam nepřepínala.

Zdůvodnění

.....

(3) Nyní, když jsi odpověděl/a na otázky v bodech (1) a (2) a zdůvodnil/a je, se zamysli nad samotnými relacemi, které jsi zhlédl/a spolu s Jitkou a odpověz na otázky a) – d):

a) Jak bys zhodnotil/a jejich informační hodnotu? Pokus se být konkrétní.

.....

b) Snaží se moderátor nějak zapůsobit na diváka? Pokud ano, jak?

.....

c) Jak bys komentoval/a vystupování moderátorů?

.....

d) Liší se tento typ předpovědi od těch, které jsi sledoval/a doma? Pokud ano, čím?